

**Der Dialog nach David Bohm  
als Lernkonzept der Literaturdidaktik.  
Eine transdisziplinäre Analyse**

An der Philologischen Fakultät der Universität Leipzig

eingereichte

DISSERTATION  
zur Erlangung des akademischen Grades

Doctor philosophiae  
(Dr. phil.)

von Linda Blacha

Gutachter: Prof. Dr. Ilse Nagelschmidt (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Bernhard Koring (TU Chemnitz)

Datum der Einreichung: 13.11.2014

Datum der Verleihung: 07.12.2015



Wir denken noch nicht eigentlich. Darum fragen wir: was heißt Denken?  
(Martin Heidegger)

Für meine lieben Eltern, Birgit und Bernd.



# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung: Dialogische Prinzipien in der Literaturwissenschaft.....</b>	<b>7</b>
<b>1 Die bohmsche Ontologie des Holomovements.....</b>	<b>22</b>
1.1 Vergleich der philosophischen Ableitungen aus Mechanik und Quantenphysik.....	24
1.2 Die zwei Ordnungssysteme nach Bohm: Implicate und Explicate Order.....	27
1.3 Die Überwindung traditioneller Dualismen.....	33
1.4 Bedeutungswandel tragender epistemischer Begriffe.....	39
1.5 Radikaler Konstruktivismus und Ontologie des Holomovements – ein Vergleich.....	43
1.6 Wissenschaftstheoretische Konsequenzen der pluralistisch-holistischen Weltordnung.....	45
1.7 Die Ontologie des Holomovements als Chance für den Geschlechterdiskurs.....	50
<b>2 Untersuchung der psychologischen Denkparadoxien.....</b>	<b>61</b>
2.1 Bedeutung der Holomovementontologie für den Bewusstseinsbegriff.....	61
2.2 Fragmentierung – Der Denkprozess als Wurzel der Inkohärenz.....	63
2.3 Systemischer Kreislauf des Denkprozesses - Gefühle, Gedanken, Muskelregungen..	64
2.4 Einfluss mentaler Repräsentationen auf den Denkprozess.....	69
2.5 Reaktionsweise des Denkens – reflexhafter Abruf von Wissen.....	76
2.6 Konditionierung – Stabilität und Einfluss kultureller Annahmen.....	78
2.7 Selbstbildparadoxien – Abwehrmechanismen bei der Informationsverarbeitung.....	82
2.8 Die Anfälligkeit des Denkens für Fehltritte und kognitive Illusionen.....	89
<b>3 Die Methodik des bohmschen Dialogs.....</b>	<b>93</b>
3.1 Die Einflüsse des Philosophen Jiddu Krishnamurti auf das Dialogkonzept.....	93
3.2 Die Einflüsse des Psychotherapeuten Patrick DeMare auf das Dialogsetting.....	101
3.3 Definition Dialog – eine Abgrenzung gegenüber der Diskussion.....	107
3.4 Schwierigkeiten im Dialogprozess.....	110
3.5 Gestaltungsregeln für das Dialogsetting.....	114
3.6 Die tragenden Prinzipien des Dialogprozesses – Propriozeption und Partizipation...	118
3.7 Zusammenfassung: Dialogische Haltung durch dialogische Prinzipien?.....	127
<b>4 Der Dialog als pädagogisches Konzept.....</b>	<b>131</b>
4.1 Vergleich dialogisch-pädagogischer Gruppengesprächssettings.....	132
4.2 Spezifisches Lernfeld des bohmschen Dialogs.....	139
<b>5 Neugestaltung der Dialogmethode.....</b>	<b>146</b>
5.1 Übungsanregungen zur Stärkung der gleichberechtigten Teilhabe.....	147
5.1.1 Praxisfeld Zuhören.....	148
5.1.2 Praxisfeld Respektieren.....	153
5.1.3 Praxisfeld Erkunden (Suspendieren).....	159
5.1.4 Praxisfeld Sprechen.....	165
5.2 Übungsanregungen zur Förderung reflexiver Fähigkeiten.....	167
5.2.1 Erkenntnisse der Action Science.....	169
5.2.2 Metakognitive Methoden des Kritischen Denkens.....	172

5.2.3 Umgang mit gesellschaftlichen Stereotypen anhand des Anti-Bias-Modells.....	177
5.3 Techniken des kritischen Erkundens.....	178
5.3.1 Orientierungsfragen.....	179
5.3.2 Kriterien für die Beurteilung von Argumenten.....	181
5.3.3 Frame Experiments.....	183
5.3.4 Hypothesentesten.....	186
5.4 Weiterentwicklungspotentiale der Dialogmethode.....	187
<b>6 Das Anwendungsfeld des Dialogs in der Literaturwissenschaft.....</b>	<b>193</b>
6.1 Herausforderungen einer geschlechtergerechten Pädagogik.....	193
6.2 Fazit und Kritik - Der Dialog nach Bohm als pädagogisches Medium.....	198
6.3 Rezeptionsästhetische Gendersensibilisierung durch den Dialog.....	203
6.4 Zukünftige Forschungsfelder und Forschungsfragen – ein Ausblick.....	215
<b>Danksagung.....</b>	<b>220</b>
<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>221</b>

## Einleitung: Dialogische Prinzipien in der Literaturwissenschaft

Dialog ist gegenwärtig ein fast schon alltägliches Schlagwort, das aufgrund seines inflationären Gebrauchs viel an Klarheit und Aussagekraft verloren hat. Der historisch weitschweifige Bedeutungsrahmen des Begriffs wird durch einen Blick in die Enzyklopädie der Philosophie und Wissenschaftstheorie augenscheinlich, dort wird Dialog definiert als:

„eine sprachlich geführte Auseinandersetzung zwischen zwei oder mehr Personen, charakterisiert durch Rede und Gegenrede in den Gestalten: Frage und Antwort (zum Zwecke der Begriffsklärung), Behauptung und Bestreitung (zum Zwecke der Urteilssicherung), Beweis und Widerlegung (zur Offenlegung der Schlußweisen).“ (Mittelstraß 2004 Band 1, S.471)

Abgegrenzt von dieser eher sprachphilosophischen Definition findet sich noch eine sozialphilosophische Annäherung, die den Dialog als „zwischenmenschliche Beziehung ausgezeichneter Qualität“<sup>1</sup> markiert. Auch lernpsychologisch wurde der Begriff des Dialogischen aufgegriffen und als Eigenheit des Denkens ausgewiesen. „Die Beziehung des Gedankens zum Wort ist keine Sache, sondern ein Prozeß, diese Beziehung ist eine Bewegung vom Gedanken zum Wort und umgekehrt – vom Wort zum Gedanken.“ (Wygotski 1991, S.301) Einen anderen Blickwinkel bietet die Orientierung an den geltenden Regeln, die Sprechhandlungen leiten und entsprechend eine Bewertung als angemessen oder unangemessen erlauben.<sup>2</sup> „Not only hearers and speakers exchange roles, they appear committed to the give and take of active communication and motivated to understand as well as to make themselves understood.“ (Linder 2002, S.53) Aber nicht nur im Bereich der mündlichen Rede auch in der Literaturwissenschaft findet sich der Begriff des Dialogischen wieder. „Dialogisch ist nicht nur eine bestimmte Art literarischer Kommunikation oder Literatur, sondern Literatur und literarische Kommunikation überhaupt [...]“ (Gaier 1982, S.109) Es ist

---

<sup>1</sup> Charakteristisches Merkmal dieser Perspektive ist die gleichberechtigte, wertschätzende Gesprächshaltung, die anderen Teilnehmenden werden als Personen mit eigenen Standpunkten anerkannt. (vgl. Mittelstraß 2004 Band 1, S.472)

<sup>2</sup> Ausgangspunkt ist hierbei das Modell von Grice, der vier implizierte, allgemeingültige Maximen für Kommunikation aufstellt. So müssen Redebeiträge so informativ sein, wie für den Zweck des Gesprächs benötigt. Es sollen ausschließlich wahre Aussagen getroffen werden, die Bezug zum Konversationsthema aufweisen (relevant sein) und wenn möglich eindeutig, bzw. klar sein. (vgl. Grice 1975, S.45-47)

daher genau zu klären, was dialogische Literatur auszeichnet. Anregungen finden sich bei Michael Bachtin, der auf die Kontextualität von Texten ausdrücklich hinweist.<sup>3</sup> Dialogizität ist für ihn ein allgemeines Kennzeichen des Wortes.

„Das Wort, das durch eine Sphäre fremder Wörter und unterschiedlicher Akzente zu seinem Sinn und seiner Expression hindurch dringt, indem es mit deren verschiedenen Momenten harmoniert und dissoniert, kann in diesem dialogisierten Prozeß sein stilistisches Erscheinungsbild und seinen Ton ausformen.“ (Bachtin 1979a, S.170)

Die Eingebundenheit des Wortes in die Sprache, die mit einer Vielzahl an unterscheidbaren Sprachschichten, beispielsweise Dialekten, Fachsprachen, Fremdsprachen aufwartet, erzeugt ein unermessliches Bedeutungsfeld. Gespräche werden situationsabhängig im Hinblick auf Gesprächszweck, Gesprächsteilnehmende und konventionellem Rahmen gestaltet. Der Roman bringt das wechselseitige Verweisen in besonderer Art und Weise zur Geltung, da in ihm die Vielstimmigkeit der Sprache, der Redevielfalt, der unterschiedlichen Sozio- und Dialekte anklingen kann. Das breite Spektrum, das durch die Romanfiguren realisiert wird, veranschaulicht den pluralistischen Charakter der Sprache allgemein. Jeder Mensch gehört diversen Sprachendimensionen mit spezifischem Wortschatz und eigenen Ausdrucksweisen an. Eine Person ist beispielsweise Arzt, Deutscher, Kegelvereinsmitglied und Hundenarr. Diese gleichzeitige Existenz der verschiedenen Bedeutungsfelder, die der Zeitlichkeit ausgesetzt sind, verändert, erneuert, in Beziehung gesetzt werden, ist das elementare Kennzeichen des dialogischen Gehalts nach Bachtin. Die fortwährende Koexistenz und Bezugnahme von Sprachschichten und Sprachepochen wird im Roman widergespiegelt.<sup>4</sup> Jedoch bleibt bei ihm Dialogizität auf die Sprache der Prosa begrenzt und der Poesie wird eine derartige Wirkkraft abgesprochen.<sup>5</sup> Poetische Dichtung spricht mit einer Stimme, der Stimme des Autors, das Aufeinandertreffen von unterschiedlichen sozialen Horizonten ist nicht gegeben und darf auch nicht gegeben sein.<sup>6</sup>

---

<sup>3</sup> Ohne den Kontext, den Kontakt mit anderen Texten wird die Vielschichtigkeit, die sich im Kunstwerk verbirgt, nicht offenkundig. Dabei können nicht nur Bezüge zu anderen literarischen Werken, sondern auch historische Studien, biografische Notizen Horizonte eröffnen, die Bedeutungsnuancen von Texten erhellen. (vgl. Bachtin 1979b, S.353)

<sup>4</sup> vgl. Bachtin (1979a) S.182

<sup>5</sup> Laut Bachtin ist die Lyrik von dieser Sprachvielfalt und den Kontextualitätsbezügen ausgenommen, sie stellt ein geschlossenes, ja fast schon monolithisches Stilgebilde dar. (vgl. Bachtin 1979a, S.177)

<sup>6</sup> vgl. Bachtin (1979a) S.189



Dialogische Qualität zu einem ausschließlichen Kriterium des Romans zu erheben, ist durchaus kritikwürdig.<sup>7</sup> Alle syntaktischen, semantischen Gestaltungsformen, die in Poesie aufgefunden werden können, Verfremdungen, Assonanzen, Neologismen, Akzente, etc. werden ausgeklammert. Dialogizität wird auf das Prinzip von Rede und Gegenrede verkürzt.

Einen anderen Weg das Dialogische der Literaturwissenschaft zu beschreiben, wählt Wolfgang Iser. Bei ihm gerät der Prozess des Lesens an sich, das Verhältnis von Autor und Leser in den Blickpunkt. Dabei wird Verstehen zu einer aktiven Handlung, die Sinnstiftung erfolgt durch den Leser, der die Leerstellen des Textes ausfüllt. „Die Leerstellen machen den Text adaptierfähig und ermöglichen es dem Leser, die Fremderfahrung der Texte im Lesen zu einer privaten zu machen.“ (Iser 1974, S.34) Der Leser fügt den Text zu einem kohärenten Ganzen, indem er Unklarheiten und Widersprüche selbstständig beseitigt. Richtmaß ist dabei die Struktur des Textes, das komplexe Zusammenspiel von Begriffswelt und stilistischer Repräsentation, die Textstrategie<sup>8</sup>, in die das eigene Wissen eingegliedert wird. Der Horizont des Textes wird durch die im Leseprozess nacheinander wahrgenommenen Figuren und Handlungsstränge erzeugt, der aktuelle Fokus wird dabei als Thema verstanden.<sup>9</sup> Der Rezipient trifft Selektionsentscheidungen, die das Feld möglicher Deutungen auf eine Perspektive beschränken. Er strebt nach einer kohärenten Sinngestalt, die nur durch das geschickte Zusammenfügen der Wissenshorizonte, die zur Konsistenzbildung beitragen, entstehen kann.<sup>10</sup>

Die Rezeptionsästhetik analysiert das spezifische Leser- und Autorenverhältnis mit dem Ziel, die Interpretationsvorgänge erklären und beschreiben zu können. Dabei rücken auch die kognitiven Aktivitäten des Lesenden in den Vordergrund, die Verarbeitungsprozesse, der Einfluss von individuellen und kulturellen Wissensmodellen soll ergründet werden. Kognitive Schemata dienen der Organisation und Verarbeitung von Informationen, sie sind stabil, aber auch veränderbar, in ihnen wird das Wissen geordnet und kann so schneller

---

<sup>7</sup> So findet die semantische und lautliche Gestaltungsvielfalt, die Ambivalenz von Wörtern, die auch innerhalb von Lyrik gegeben ist, keine Beachtung und wird zum Opfer der dichotomen Gegenüberstellung von Prosa und Lyrik, von dialogischem und monologischem Typus. (Lachmann 1982, S.55/56)

<sup>8</sup> Fiktionale Texte verweisen auch auf äußere gesellschaftliche Normen, ebenso wie sie in einem Bedeutungszusammenhang zu anderen literarischen Werken stehen. Texte sind Antworten auf schon bestehende kulturelle, soziale, historische Verhältnisse, sie sind Reaktionen. (vgl. Iser 1990, S.132-134)

<sup>9</sup> vgl. Iser (1990) S.164

<sup>10</sup> vgl. Iser (1990) S.201-204

abgerufen werden.<sup>11</sup> Die kulturelle Modelltheorie begreift den beim Lesen vorherrschenden Kontextualisierungsvorgang als dynamischen, interaktiven Regelkreis, in dem sowohl die mentalen, materialen (werkimmanenten) und sozialen Wissensdimensionen immer in Bezug auf individuelle kognitive Repräsentationsmodelle abgerufen werden müssen.<sup>12</sup> Diese aus Literatur-, Sozial-, Kultur- und Kognitionswissenschaft gewonnene interdisziplinäre Weiterentwicklung veranschaulicht die Komplexität mit der die Rezeptionsästhetik konfrontiert ist, wenn sie danach strebt, das Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Kultur, das im literarischen Medium ineinander fließt, zu veranschaulichen. „Die Bestimmung relevanter kultureller Modelle, die im Rezeptionsprozeß intuitiv und in der Regel automatisiert abläuft, ist also eine zentrale Aufgabe für die Literaturwissenschaft [...]“ (Strasen 2008, S.353) Wie schwierig eine psychologisch bzw. psychoanalytische Annäherung ist, beweist die geringe Anzahl und weitestgehend ungenügende Erklärungskraft bisheriger Analysemodelle.<sup>13</sup> Erklärungsversuche, die den Leseprozess als allein subjektives Projektionsereignis darzustellen suchen, verfehlen ebenso die Komplexität, wie abbildtheoretische Ansätze, die von einem einheitlichen allgemeingültigen Code ausgehen, wobei die Rolle des Lesers, zu einer passiven Empfängerfunktion verkürzt wird.

Die individuelle Leseerfahrung wird durch eine Vielzahl persönlicher Attribute getragen, so können beispielsweise Motivation, Leseerfahrung, Stimmung, Sprachbeherrschung, thematisches Vorwissen und kulturelle Zugehörigkeit des Rezipienten einflussreiche Faktoren im Interpretationsprozess bieten.<sup>14</sup> Wenn die Literaturwissenschaft nicht lediglich auf einer theoretischen Ebene verharren möchte, gilt es den wirklichen Leser in das Forschungsfeld einzubeziehen. Dies verlangt eine Abkehr von den stark abstrahierenden Leserrollen des impliziten und idealen Lesers: „der implizite Leser [besitzt] keine reale Existenz; denn er verkörpert die Gesamtheit der Vororientierungen, die ein fiktionaler Text seinen möglichen

---

<sup>11</sup> vgl. Strasen (2008) S.260/261

<sup>12</sup> vgl. Strasen (2008) S.344, 359/360

<sup>13</sup> Norman Hollands Ansatz beispielsweise steht dem dialogischen Kernprinzip, der wechselseitigen Verwiesenheit alterierender Horizonte entgegen, für ihn entdeckt der Lesende lediglich seine eigenen Projektion im Text, er kreist um seine eigene Identität und sucht, kriert und spiegelt sich ausschließlich selbst. (vgl. Iser 1990, S.73; Strasen 2008, S.52/53,60; Halász 1993, S.221/222) Auch bei Simon Lesser findet sich eine fragwürdige Reduktion, hier wird die Beziehung von Werk und Leser auf die emotionale Ebene herunter gebrochen und die Leserrolle als passive Empfängerhaltung definiert. (vgl. Iser 1990, S.84/85)

<sup>14</sup> So konnte beispielsweise empirisch nachgewiesen werden, dass die Stimmung des Lesers für die Identifikation mit Romanfiguren wesentlich ist. Mit Figuren, die sich in einer gleichen bzw. ähnlichen Stimmung wie der Leser befinden, fallen Identifikationsprozesse leichter. (vgl. Halász 1993, S.220)

Lesern als Rezeptionsbedingungen anbietet.“ (Iser 1990, S.60).<sup>15</sup>

Wie können die individuellen und teilweise impliziten Denk- und Urteilshandlungen, die mentalen Vorgänge, die den Leseprozess konstituieren, aufgeschlüsselt und mitgeteilt werden? Nicht nur die Wissensspeicherung in Form von mentalen Modellen bzw. Schemata auch die Interaktionsmechanismen und die sozialpsychologischen Dynamiken müssen Eingang in eine kritische Rezeptionstheorie finden. Der Verstehensprozess beginnt schon beim Lesen des Autorennamen, schon hier werden Erwartungen und Hypothesen aufgeworfen.<sup>16</sup> Ab dem ersten gelesenen Wort beginnt die Sinnsuche und Kohärenzbildung. „Während der Künstler bestrebt ist, durch die Struktur seines Werkes die Vielfalt und Komplexität des Verweisungssystems zu erhöhen, neigt der Leser umgekehrt dazu, es auf ein ihm genügendes Minimum zu reduzieren.“ (Halász 1993, S.216) Das Ausfüllen der Leerstellen führt zu einer Verengung des Bedeutungsspektrums, gleichzeitig realisieren sich hier die persönlichen Züge des Lesers. Er schließt die strukturellen Öffnungen in Rückgriff auf seine eigenen mentalen Schemata.<sup>17</sup> So hängt das Leseverhalten von der Leseerfahrung ab, Vielleser, aber auch Leser, die Vorwissen über den Roman selbst besitzen, können andere kognitive Schemata aktivieren, die bei der Orientierung innerhalb des Textes und der Sinnsetzung nützlich sind.<sup>18</sup> Zu vermitteln, dass Lesen ein komplexer Interaktionsprozess ist, „bei dem Rezipienten in einem Wechselspiel von Textinformationen und ihrem eigenen Vorwissen und ihren Erfahrungen Texten Sinn zuschreiben“ (Nünning 2004, S.78), stellt eine wesentliche Aufgabe der Literaturdidaktik dar. Die Zusammenführung der einzelnen Interpretationswege erfordert ein geeignetes Medium. Der zentrale Anspruch liegt dabei auf den Gestaltungsbedingungen eines pluralistischen, offenen Gesprächsraumes, in dem das Bedeutungsfeld des literarischen Werkes sich erneut entfalten, seine Vielschichtigkeit hervortreten kann. In meiner Arbeit verfolge ich einen sozialpsychologisch-kommunikationstheoretischen Kurs, ich werde untersuchen, welche Rahmenbedingungen für einen derartigen Rederaum gegeben sein müssen.

---

<sup>15</sup> Der ideale Leser steht für die vollkommene Rezeptionsfähigkeit des Textes, in ihm fließen Autorenintention und Textauslegung zusammen. (vgl. Iser 1990, S.54) Auch der implizite Leser ist ein vorausgesetzter Leser und entsprechend ein Konstrukt. (vgl. Iser 1990, S.66/67)

<sup>16</sup> vgl. Halász (1993) S.197

<sup>17</sup> vgl. Iser (1990) S.314/315; Strasen differenziert diesen Prozess weiter, indem er auf die Einzigartigkeit der individuellen Modelle und deren Kontextgebundenheit, d.h. soziale bzw. kulturelle Einbettung hinweist und von einem individuellen empirischen Leser ausgeht. (vgl. Strasen 2008, S.355)

<sup>18</sup> vgl. Halász (1993) S.226

Meine These ist, dass der Dialog nach Bohm durch seine ontologische Fundierung, seine Prinzipien und Regeln die rezeptionsästhetische Literaturanalyse bereichert, da er eine kooperative Erkundungsmethode bietet, die die Spannweite zwischen individuellen Deutungshorizonten und werkimmanenter Sinnstruktur vermitteln kann. Er bietet als Reflexionswerkzeug die Chance, die jeweils individuellen mentalen Urteils- und Schlussfolgerungsprozesse zur Sprache zu bringen.

Das Entwerfen einer konkreten Kommunikationsform, die eingebunden in den literaturwissenschaftlichen Diskurs eine Brücke zu den vielfältigen Bedeutungszuweisungen der empirischen Leser schlägt, ermöglicht die Übersetzung des rezeptionsästhetischen Ansatzes von der theoretisch-analytischen in die praktisch-methodische Ebene. Im Gespräch können die subjektiven Leseerfahrungen geteilt, erkundet und überprüft werden. Literatur bietet einen Reflexionsanlass und lädt dazu ein, fremde Positionen zu durchdenken und zu verstehen, sie kann den für eine demokratisch, multikulturelle Gesellschaft nötigen Meinungspluralismus vermitteln.<sup>19</sup> Die Auseinandersetzung mit identifikationsrelevanten Kategorien, wie Rasse, Geschlecht, soziale Schicht oder nationale Herkunft stellt ein wesentliches Arbeitsfeld kritischer Literaturanalyse dar. Die Geschlechtszugehörigkeit ist eine unausweichliche Tatsache, die jeden Menschen betrifft und mit der Einordnung in eine gesellschaftlich vorgeschriebene Geschlechterordnung einhergeht.<sup>20</sup> Diese Tatsache ist besonders spannungsvoll, da auch innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses keine einheitliche Argumentationslinie heraussticht. Zwar kann nicht bestritten werden, dass zum Zweck der Fortpflanzung die 'Dichotomie' der Geschlechter eine notwendige Voraussetzung ist, jedoch ist die Frage nach der Berechtigung einer zweigeschlechtlichen Klassifizierung über den Rahmen der Reproduktion hinaus nicht eindeutig begründet. In unserer Gesellschaft wird dennoch anhand der geschlechtlichen Zugehörigkeit bewertet. So gibt es Eigenschaften, Berufsfelder<sup>21</sup>, Hobbies, sogar Kleidungsstile, die als typisch 'männlich' bzw. 'weiblich' gelten. Diese Trennung ist eine Selbstverständlichkeit, die so etabliert ist, dass sie im Alltag unsichtbar gelebt wird.<sup>22</sup> Wie gerechtfertigt diese oft recht kategoriale Unterscheidung, die über den bloßen Aspekt der Fortpflanzungsfähigkeit hinaus geht,

---

<sup>19</sup> vgl. Volkmann (2004) S.100

<sup>20</sup> vgl. Decke-Cornill (2004) S.181

<sup>21</sup> So findet sich auch gegenwärtig noch eine Konzentration von Frauen in Schul-Lehrberufen (70%), während Männer im technisch-gewerblichen Bereich (60%) die Mehrheit darstellen. (vgl. Friese 2012, S.60/61)

<sup>22</sup> vgl. Wetterer (2010) S.126

tatsächlich ist, wird innerhalb des interdisziplinären Diskurses heftig ausdiskutiert.<sup>23</sup>

An einem Ende des Spannungsfeldes findet sich der evolutionsbiologische Ansatz, der die biologisch-psychologische Differenz der Geschlechter als Grundlage für die verschiedenartige Erziehung, Berufswahl und Fähigkeitsverteilung ins Feld führt.<sup>24</sup> Dabei werden die Verhaltensunterschiede auf die geschlechtsspezifischen Fortpflanzungsstrategien zurückgeführt.

„Die durch die Unterschiede in der parentalen Investition bedingten Fortpflanzungsstrategien führen zu jeweils geschlechtsspezifischen Lebensumständen und dies wiederum hat Folgen für die gesamte Verhaltensorganisation.“ (Bischof-Köhler 2010, S.157)

Am anderen Ende des Diskurses wird der kulturelle Aspekt betont. Geschlecht wird zu einem Konstrukt, das von gesellschaftlichen Normierungen und Erwartungen geprägt ist. Aufgrund der Zuordnung von Eigenschaften tritt stereotypes Bewerten auf, werden die Erwartungen nicht erfüllt, kommt es zu Sanktionen.<sup>25</sup> Es ergeben sich klassifizierende Rollenbilder. „Deskriptive und präskriptive Geschlechtsrollenstereotype stimmen über Kulturen hinweg dahingehend überein, dass weibliche Personen fürsorglich und emotional expressiv sind bzw. sein sollten, männliche Personen hingegen dominant und autonom in ihrem Verhalten [...]“ (Hannover 2010, S.27) Die begriffliche Trennung von biologischem (*sex*) und sozialem Geschlecht (*gender*) ist eine weitere Konsequenz des wissenschaftlichen Diskurses. „In dieser Neufassung werden Geburtsklassifikation (*sex*), soziale Zuordnung (*sex-category*) und soziales Geschlecht (*gender*) als analytisch unabhängig [sic] voneinander gedacht.“ (Gildemeister 2010, S.138) Eine kritische, gendersensible Interpretation von literarischen Werken erfordert die Auseinandersetzung mit etablierten Geschlechterrollen und Symbolen,

---

<sup>23</sup> Die extremste biologische Position geht davon aus, dass die Verhaltensunterschiede von Männern und Frauen auf organischen Ursachen, d.h. geschlechtsspezifischen Körperfunktionen basieren. Entsprechend stellen sie natürliche Persönlichkeitsdifferenzen dar. Während die äußerste sozial-konstruktivistische Perspektive von der Prägung, Sozialisation ausgeht und postuliert, dass Menschen, die ihre Rollenverhalten aus der Gesellschaft bzw. Kultur beziehen. (vgl. Nestvogel 2010, S.167/168)

<sup>24</sup> vgl. Bischof-Köhler (2010) S.154/155

<sup>25</sup> vgl. Eckes (2010) S.178

aber auch Einblicke in die Komplexität und Polarität des Diskurses an sich. Der Einfluss von unterschiedlichen wissenschaftlichen Paradigmen, kulturellen Kategorisierungen und persönlichen Identitätsfaktoren auf die Bedeutungsbestimmung muss sichtbar werden. Geschlechtszugehörigkeit hat Einfluss auf Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung, das Selbstkonzept, sie beeinflusst unser Verhalten und unsere Beurteilungen. Da sie eine sehr persönliche Dimension darstellt, ist es notwendig, nicht nur auf die Geschlechterdifferenzen innerhalb literarischer oder kultureller Kontexte einzugehen, sondern auch die individuelle Wahrnehmung und Bewertung, die Positionierungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen. Aufgrund der hochgradig persönlichen Relevanz ist es für ein Kommunikationsmedium unerlässlich, die psychologischen und sozialpsychologischen Prozesse einzubeziehen und sie so zu vermitteln, dass eine reflexive Annäherung und Aufschlüsselung möglich wird.

In welchem Maß der Dialog nach David Bohm diese Aufgabe zu meistern vermag, werde ich in meiner Arbeit prüfen. Bestätigung für die Notwendigkeit eines dialogischen Kommunikationsmediums lässt sich durch die fortwährende Nennung des Wortes Dialog innerhalb von Rezeptionsästhetik, Gender Studies und Literaturdidaktik ausmachen. Schon hier zeigt sich die Unabdingbarkeit eines derartigen Aushandlungsprozesses. Jedoch bleibt es lediglich beim Auffordern zum Dialog, eine konkrete Darstellung und genaue Aufschlüsselung, wie die Gesprächsform gestaltet werden kann, sucht man vergebens. Dabei sind die wissenschaftlichen Fachbereiche, in denen das Medium gewinnbringend angewendet werden soll, meist von ähnlichen Schwierigkeiten betroffen. Der Rezeptionsästhetiker Hans Robert Jauß sieht in der dialogischen Erörterung das Potenzial, die Leistungen und Grenzen der literaturwissenschaftlichen Analyseverfahren Semiotik und Hermeneutik anzuerkennen.<sup>26</sup> Ein dialogisches Kooperationsverhältnis soll verhindern, dass das Nebeneinander von Literaturtheorie, Literaturdidaktik und Unterrichtspraxis in einem polarisierten Gegenüber von Theorie und Praxis stehen bleibt.<sup>27</sup> Auch innerhalb der gender-orientierten Erzähltheorie wird der Nutzen des Dialogs für das Zusammenführen unterschiedlicher thematischer Bereiche unterstrichen. „Ein Dialog zwischen der gender-orientierten Narratologie und der postkolonialen Erzähltheorie schärft bei der Analyse narrativer Texte den Blick für die Wechselwirkungen zwischen den Faktoren sex, gender,

---

<sup>26</sup> vgl. Jauß (1982) S.24

<sup>27</sup> Dafür müssen sich alle Seiten als gleichberechtigte Gesprächspartner anerkennen, um wechselseitig voneinander lernen zu können. (vgl. Nünning 2004, S.91)

sexuality, race, ethnicity und class.“ (Allrath & Gymnich 1999, S.34)

Bei der Frage, wie Sensibilität für Geschlechterverhältnisse geschärft und ein Gerechtigkeitsverständnis entwickelt werden kann, werden die Vorzüge vom dialoghaften Erarbeiten erörtert, gerade die gleichberechtigte Involviertheit und die Berücksichtigung individueller Standpunkte sind maßgebliche Kennzeichen.<sup>28</sup> Sigrid Schmitz sieht im Dialog zwischen Kultur- und Naturwissenschaft die Möglichkeit zwischen den Konzepten von *sex* und *gender* zu vermitteln und so eine binäre Spaltung zu verhindern.<sup>29</sup>

Anhand der Verwendungskontexte und mit Hilfe der punktuell umrissenen Rahmenbedingungen lassen sich erste dialogische Kriterien festhalten. Ein Kennzeichen des Dialogs ist es: „[...] vom Anderen zu lernen, ohne dabei auf eine kritische Prüfung seiner Angebote zu verzichten.“ (Delanoy 2004, S.151) Dies spricht für ein gleichberechtigtes Verhältnis, das zwischen den Teilnehmenden gegeben sein muss. Gleichzeitig ist das Aufeinandertreffen gegensätzlicher Wissensfelder bzw. Standpunkte, die polarisierende Wirkung besitzen können, charakteristisch. Diese Weltansichten sollen sich entfalten können, das Weiterdenken, in Frage stellen, das in Beziehung Setzen der alternierenden Sichtweisen stellt eine dialogische Qualität dar.<sup>30</sup> Das gemeinsame Entwickeln eines Erkenntnisprozesses, in dem die Unumstößlichkeit kultureller und gesellschaftlicher Zuschreibungen überwunden werden kann, lässt sich ebenso als eine dialogische Eigenheit erkennen.<sup>31</sup> Wie und in welchem Maße diese konstituierenden Eigenschaften innerhalb des bohmischen Dialogs umgesetzt werden, ist zu prüfen. Mehrere Parallelen lassen sich schon auf den ersten Blick ausfindig machen, so liegt der Fokus ebenfalls auf einer Auseinandersetzung mit den geeigneten Rahmenbedingungen für eine Kommunikationshaltung der gemeinschaftlichen Teilhabe, zugleich stellt das Ergründen von notwendigen Gewissheiten ein Gestaltungsmerkmal dar.<sup>32</sup> „The question of dialogue [...] is involved very much in what you assume to be necessary. The assumptions of what is necessary are what prevent dialogue.“

<sup>28</sup> vgl. Schwarz (2012) S.150; So präferieren Studierende, die mit Genderthemen konfrontiert werden, dialogische Lehrformen, da sie so aktiv einbezogen werden und sich ihnen durch ein offenes, ambivalentes Klima die Möglichkeit bietet, gemeinsam zu reflektieren. (vgl. Metz-Göckel 2012, S.323-326); Aber auch innerhalb von Kindertagesstätten soll eine 'dialogische Kultur' begründet werden, zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern. (vgl. Gomolla 2013, S.66)

<sup>29</sup> vgl. Schmitz (2006b) S.344

<sup>30</sup> vgl. Klopfer (1982) S.94/95

<sup>31</sup> vgl. Schwarz (2012) S.375

<sup>32</sup> vgl. Bohm (1998) S.34

(Bohm 1994, S.70) Das Erschließen der Rahmenbedingungen einer Kommunikationsform, die die Denkwege der Teilnehmenden ins Gespräch bringt, die ein Hinterfragen der kognitiven Modelle ermöglicht, stellt auch für die Literaturdidaktik eine Bereicherung dar. Nur vielfältige Zugangsmöglichkeiten schärfen ein Verständnis für die Komplexität und Kontextualität der literaturwissenschaftlichen Analyseverfahren.<sup>33</sup> Dabei ist „Skepsis gegenüber eingefahrenen Denk- und Interpretationsgewohnheiten [...] sicherlich eine grundlegende Voraussetzung für [...] das Lernen des Lernens, das immer eine Bereitschaft zur Veränderung des bisher Gelernten und Bewährten voraussetzt.“ (Nünning 2004, S.90)

In welcher Weise der Dialog nach David Bohm als Kommunikationsform einen neuartigen, gendersensibilisierenden Zugang zu literarischen Werken bietet und sich so als Lernmethode auszeichnet, werde ich im Verlauf meiner Arbeit ergründen. Um diese Frage zu beantworten, ist zunächst eine differenzierende, umfassende Analyse der Bestandteile des theoretischen Modells von David Bohm notwendig. Das bohmsche Modell ist ein äußerst komplexes Paradigma, das sich durch eine eigene Ontologie und konkrete psychologische Annahmen auszeichnet, die sich in den Gestaltungsanweisungen für die dialogische Gesprächssituation wiederfinden lassen. Der facettenreiche Hintergrund offenbart den weitreichenden interdisziplinären Anspruch, der als essenzielles Kennzeichen der Arbeitsweise des Quantenphysikers bezeichnet werden kann. „For Bohm, the crucial issue was how to dissolve the rigid compartments of knowledge and allow something new and creative to operate.“ (Peat 1997, S.225) Nicht bei einer Fachrichtung zu verharren und so gegen eine einseitige Betrachtungsweise gewappnet zu sein, entspricht auch meiner Auffassung der wissenschaftlichen Erschließung. Ich werde in meiner Dissertation auf all die fachspezifischen Wissenschaftsdiskurse zurückgreifen, die für eine differenzierte Analyse des bohmschen Denkwegs notwendig sind, so dass durch Verknüpfung der Erkenntnisse ein detailliertes und umfassendes Bild des bohmschen Paradigmas entstehen kann. Dieser Maßgabe folgt auch die Kapiteleinteilung der Dissertation, so widmet sich jedes Kapitel einem Teil des bohmschen Gedankenmodells und dem korrespondierenden Wissenschaftsbereich.

In Kapitel eins werden die metaphysischen Annahmen Bohms, seine Ontologie dargelegt und diskutiert, so dass die erkenntnistheoretischen Konsequenzen sichtbar

---

<sup>33</sup> Nünning fordert entsprechend eine methodenpluralistische Herangehensweise, um der Bedeutungsvielschichtigkeit literarischer Werke gerecht zu werden. (vgl. Nünning 2004, S.89)



werden. Im zweiten Kapitel werden die, aus der Ontologie entspringenden bohmschen Thesen zum Denken herausgearbeitet und durch einen Vergleich mit aktuellen Forschungsergebnissen der Kognitions- und Sozialpsychologie konkretisiert. Im darauf folgenden Kapitel werde ich die Genese des Dialogs beleuchten und die Ansätze, die David Bohm inspirierten und prägten, einbeziehen. Gleichzeitig wird die Methodik der gegenwärtigen dialogpraktischen Weiterentwicklungen aus den USA und Deutschland offen gelegt. Das vierte Kapitel mündet in einer umfassenden Gegenüberstellung diverser pädagogischer Gruppengesprächssettings, wodurch der Dialog als Lernform abgegrenzt und sein spezifisches Bildungspotenzial erläutert werden kann. Im fünften Kapitel werden die leitenden praktischen Elemente, die Prinzipien, Übungen und Regeln mit nahestehenden pädagogischen Gesprächsformen abgeglichen und der Übungskanon erweitert, um der philosophischen Zielsetzung Bohms gerecht zu werden. Dieser weitreichende Anspruch unterstreicht die Einzigartigkeit meiner wissenschaftlichen Arbeit, bisher wurde der Dialog nach Bohm noch nie in einer derartig komplexen und fächerübergreifenden Betrachtungsweise untersucht. Ausgehend von der gründlichen und umfassenden Analyse des Gedankenmodells werde ich die Anwendungsmöglichkeiten des Dialogs als literaturdidaktisches Vermittlungskonzept erörtern. In diesem Rahmen soll auch sein Potenzial als Kommunikationsmedium zur Gendersensibilisierung überprüft werden.

Das erste Kapitel widmet sich der ontologischen Grundlage des Dialogs, in ihm wird das Gedankenmodell Bohms nachvollzogen. Gerade die tragenden Grundannahmen haben weitreichenden Einfluss auf die Struktur und den Zweck des Dialogs. Meine These ist, dass der Dialog erst durch Einbezug des ontologischen Fundaments vollständig erfasst werden kann, da er nicht bloß eine Kommunikationsmethode darstellt, sondern auf philosophischen Aussagen fußt, die in ein spezielles Weltverständnis münden. Die grundlegenden Annahmen bilden die Erklärungsbasis, sie haben sowohl deskriptiven als auch präskriptiven Charakter. Sie sind für die Gestaltung des Dialogs wesentlich und beweisen zugleich seine Notwendigkeit. Auch werde ich klären, in welcher Weise sich die quantenphysikalische Weltanschauung und die mit ihr verbundenen Forschungsfragen in der Ontologie erkennen lassen. Meine These ist, dass das physikalische Fachwissen David Bohms die Gestalt seiner Seinslehre prägt. Ich werde demnach ergründen, in wie weit sich die tragenden ontologischen Prinzipien aus den Gesetzmäßigkeiten und Erkenntnissen der Quantenphysik

ableiten lassen. Zugleich werde ich prüfen, welche wissenschaftliche Haltung sich aus der Metaphysik ergibt und welche Definitionen sich für erkenntnistheoretische Kernbegriffe wie Bedeutung, Wahrheit, Wissen und Lernen ergeben. Mein besonderes Augenmerk wird der spezifischen und einzigartigen Denkwende gelten, die auf der quantenphysikalischen Ontologie fußt und ein neuartiges Verständnis gegenüber diversen abendländischen Dualismen, beispielsweise Geist und Materie, Denker und Denkobjekt, Mensch und Natur fordert. Die theoretischen und methodischen Konsequenzen, die sich dabei für den Umgang mit konträren Wissenschaftsparadigmen ergeben, aber auch die Resonanz, die Bohms Ansatz innerhalb des erkenntnistheoretischen Diskurses erhielt, werden von mir detailliert dargestellt werden. Exemplarisch habe ich den spannungsvollen Geschlechterforschungsdiskurs gewählt, da in ihm zwei gegensätzliche Argumentationslinien, eine evolutionär-biologische und eine sozial-konstruktivistische hervortreten. Ich werde darlegen, welchen Perspektivwechsel die bohmsche Ontologie für den auseinander driftenden Forschungsbereich bietet.

Im zweiten Kapitel werde ich der psychologischen Beweiskette Bohms nachgehen. Die grundlegende Frage, die Bohm sich gestellt hat, betrifft die Inkohärenzen, die durch menschliches Handeln verursacht werden. Für ihn liegt die Quelle in den Denkprozessen selbst, da sie nicht einfach kohärentes Verstehen erlauben, sondern durch denkeigene Paradoxien verfälscht werden. Die Thesen zum Denken entspringen ebenfalls der spezifischen Ontologie, daher wird zu ergründen sein, welche metaphysischen Grundannahmen bei der Charakterisierung aufgegriffen werden. In engem Abgleich mit gegenwärtigen Forschungsergebnissen der Kognitions- und Sozialpsychologie werde ich prüfen, ob die Aussagen, die Bohm zum Denken trifft, haltbar sind. Im Zentrum stehen dabei die Faktoren, die in Schlussfolgerungsprozesse einfließen und dadurch maßgeblich für Beurteilungen und Bewertungen sind. Das zweite Kapitel erschließt den zentralen Argumentationsweg David Bohms, da die Definitionen, die zur Funktionsweise des Denkens getroffen werden, weitreichende Folgen für die Struktur und Gestaltung des Dialogs haben. Die psychologischen Thesen bilden das sinnstiftende Fundament, aus ihnen heraus lässt sich die Notwendigkeit der Gesprächsform erklären. Dieser enge Bezug wird auch in der Zielsetzung des Kommunikationskonzeptes kenntlich, die im gemeinsamen Denken und der Überwindung der inkohärenten Handlungs- und Urteilsweisen des Menschen liegt.

Im dritten Kapitel widme ich mich der Entwicklung des Dialogs, seine Entstehung ist eng mit der Biografie von David Bohm verknüpft. Die beiden Impulsgeber, die Bohms Denkweg außerordentlich beeinflussen, werden hier berücksichtigt. Es soll gezeigt werden, in welcher Weise sie für die Gestalt und die Zielsetzung des Dialogs Schlüsselfiguren darstellen. Der langjährige Kontakt mit dem indischen Philosophen Jiddu Krishnamurti ist für die grundlegenden Annahmen über das menschliche Denkverhalten, beispielsweise die Definition von Identität (Selbst) bestimmend. Die Begegnung mit dem Psychotherapeuten Patrick DeMare liefert Impulse für die Gestalt und die Regeln der Gesprächsform an sich. Gleichzeitig wird im dritten Kapitel der Blick auf die Weiterentwicklungen gelenkt, die an die Methodik Bohms anknüpfen. Da das ursprüngliche Konzept unvollendet blieb, hat es seine gegenwärtige Gestalt durch zahlreiche Ergänzungen erhalten. So wurde Bohms Ansatz in den USA von William Isaacs und in Deutschland von Johannes & Martina Hartkemeyer und Freeman Dhority aufgegriffen. Die von ihnen ausgearbeiteten erweiterten Gestaltungsregeln werde ich im dritten Kapitel berücksichtigen, um so den aktuellen Stand der Dialogforschung einzubeziehen und damit die gegenwärtige Methodik des Dialogs als Vergleichsgröße zur Verfügung zu stellen.

Ich werde prüfen, in wie weit der Anspruch Bohms, die Denkparadoxien greifbar zu machen und ein gemeinsames Denken zu evozieren, durch die gegenwärtig angewendeten Regeln, Prinzipien und Übungen erfüllt wird. Dieser Abgleich wird durch den Einbezug von anderen hierarchie- und gewaltfreien Kommunikationsmethoden vollzogen. Im vierten Kapitel setze ich den Dialog zu Themenzentrierter Interaktion (TZI), Circle Methode, Anti-Bias Ansatz, Gewaltfreier Kommunikation (GfK) und Action Science ins Verhältnis, um so das spezifische Lernfeld des Dialogs abzustecken. Durch einen umfassenden Vergleich mit anderen pädagogischen Konzepten werden sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in Gestaltung und Zielsetzung sichtbar. Gleichzeitig kann durch diese Gegenüberstellung offen gelegt werden, in wie weit die gegenwärtige Methodik der epistemischen Zielsetzung des gemeinsamen Denkens gewachsen ist.

Daran anschließend wird im fünften Kapitel das dialogische Praxiskonzept überarbeitet. Als Orientierung dienen die beiden grundlegenden Prinzipien der Partizipation und Propriozeption, die sich aus Bohms Argumentationsweg herleiten lassen. Gerade

metakognitive Techniken bieten einen guten Maßstab, da sie sich mit Strategien zur Beobachtung und Kontrolle der Denk- und Urteilsprozesse beschäftigen. In meiner Arbeit habe ich nicht nur eine theoretische Analyse und detaillierte Herleitung des bohmschen Dialogmodells vor Augen. Die Aufarbeitung des philosophisch-psychologischen Fundaments bietet den explanatorischen Anker für eine Auseinandersetzung mit den praktischen Gestaltungsnotwendigkeiten der Weiterentwicklungen. Schließlich ist zu berücksichtigen, dass Bohms Gedankenspiel in keinem konkreten Methodikkonzept mündete. Die Überprüfung der Angemessenheit der gegenwärtig Dialogpraxis durch einen differenzierenden Vergleich mit analogen pädagogischen Formen soll die Chance bieten, den Dialog seinem ursprünglichen, d.h. bohmschen Zweck gemäß weiter zu entwickeln. Das fünfte Kapitel ist entsprechend das Herzstück der Arbeit, in ihm fließen die Thesen der vorangegangenen Abschnitte zusammen und hier werden die pädagogischen Chancen und Grenzen des bohmschen Dialogs ermittelt.

Im sechsten Kapitel werden die Erkenntnisse der Analyse zusammengefasst, um die Stärken und Schwächen des bohmschen Paradigmas darzustellen. Außerdem werden die herausgearbeiteten Ergebnisse auf die Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik übertragen. Um einen reflexiven Umgang mit geschlechtstypisierenden Rollenbildern, mit denen Leser bei einer literaturwissenschaftlichen Analyse konfrontiert werden, zu gewährleisten, wird ein offener, sensibilisierender Rederaum benötigt, in dem eine intensive Auseinandersetzung mit den individuellen, aber auch sozial geprägten kognitiven Schemata erfolgen kann. Da Geschlechtszugehörigkeit ein selbstbildrelevanter Aspekt ist, der jeden Menschen betrifft und der mit hohen psychologischen Abwehrmechanismen verbunden ist, stellt es ein Themenfeld dar, in dem die Paradoxien des Denkens in besonders starker Weise aktiviert werden. Entsprechend werden hohe Anforderungen an die dialogische Methodik gestellt, die Lernsituation muss so gestaltet werden, dass ein kontroverser Austausch zwischen abweichenden Standpunkten möglich wird, ohne Ergründungsprozesse zu blockieren oder zu abwertenden und ausgrenzenden Beurteilungen zu führen. Es wird dargestellt werden, welche dialogischen Gestaltungselemente für eine derartig fordernde Lernsituation notwendig und zweckmäßig sind und gleichzeitig begründet, in welcher Weise sich der Dialog als Kommunikationsmedium für die Literaturdidaktik empfiehlt. Abschließend wird der Blick künftigen dialogrelevanten Fragestellungen und Entwicklungsfeldern zugewandt, um auf die

Forschungsschwerpunkte hinzuweisen, die in meiner Dissertation nur angestoßen werden konnten und die erst in weiteren wissenschaftlichen Untersuchungen hinreichend analysiert und erörtert werden können.

# 1 Die bohmsche Ontologie des *Holomovements*

Meine These ist, dass die Kommunikationsform des Dialoges neue epistemische Chancen im Umgang mit sprachlichen Bedeutungen bietet. Bohm selbst spricht von der Möglichkeit des gemeinsamen, geteilten Denkens.<sup>34</sup> Um sein Gedankenmodell des Dialogs vollständig nachvollziehen zu können, ist es meines Erachtens erforderlich, sich mit seinem beruflichen Werdegang auseinanderzusetzen. Bohm forschte im Bereich der theoretischen Physik, der Quantenphysik. Selbst im Ruhestand beschäftigte er sich noch mit physikalischen Phänomenen, auch wenn dann seine Ambitionen mehr auf die philosophischen Implikationen der physikalischen Ergebnisse gerichtet waren. Entsprechend möchte ich im ersten Kapitel dem Gedankenpfad Bohms folgen, der zu den philosophischen Grundsätzen hinführt. Diese zentralen Annahmen bilden das Fundament der Ontologie Bohms und können als notwendige Voraussetzung für die Gestaltung der dialogischen Kommunikation gesehen werden.

Wie eng der Dialog mit der Ontologie verknüpft ist, zeigt sich auch darin, dass Bohm bei allen Dialogseminaren explizit auf das ontologische Fundament hingewiesen hat und seine philosophischen Hypothesen den thematischen Anker der Gesprächsrunden bildeten. Dieses Herangehen ist in mehreren Publikationen festgehalten worden.<sup>35</sup> Meine These ist, dass der Dialog nicht einfach eine Kommunikationsmethode, sondern eine persönliche Haltung ist, die nur durch die Beschäftigung mit den philosophischen Grundannahmen vollständig nachvollzogen werden kann. Die intensive Beschäftigung Bohms mit den Gesetzmäßigkeiten, Kategorien und Größen der drei gültigen physikalischen Ordnungen des 20. Jahrhunderts, der Mechanik, Relativitäts- und Quantentheorie bildet die motivationale Grundlage für die Entwicklung einer eigenen ganzheitlichen Ordnung. Erstmals erschienen seine Annahmen 1980 unter dem Titel: *Wholeness and the implicate order*.<sup>36</sup> In diesem Buch führt Bohm die Unterschiede der drei physikalischen theoretischen Ordnungen bzw. Paradigmata auf. Anknüpfend an Thomas Kuhn Paradigmenbegriff werde ich zunächst kurz die wesentlichen Unterschiede der drei physikalischen Theorien beleuchten. Kuhn erklärt, dass ein gängiges

---

<sup>34</sup> Bohm (1998): S.51,65

<sup>35</sup> Bohm (1985) S.xi; Bohm (1994) S.ix; vgl. Isaacs (1999) S.38/39

<sup>36</sup> vgl. Bohm (2002)

Wissenschaftsparadigma abgelöst wird, wenn es bestimmte Anomalien nicht mehr hinreichend erklären kann und es dadurch zu einer Krise kommt. Diese Krise führt zu einer wissenschaftlichen Revolution und zieht schließlich einen Paradigmenwechsel nach sich. Das neue Paradigma, welches die bestehende Krise lösen, die Anomalie erklären und neue stimmige, empirisch überprüfbare Vorhersagen treffen kann, wird dann zur Grundlage weiterer Forschung und durch empirischen Abgleich (Experimente) bestätigt. Ein wissenschaftliches Paradigma besteht nach Kuhn aus symbolischen Verallgemeinerungen (Gesetzen), metaphysischen Paradigmata (philosophische Annahmen, Definitionen), wissenschaftlichen Kriterien und konkreten Musterbeispielen.<sup>37</sup> Diese komplexe Struktur eines Paradigmas führt auch dazu, dass das neue Paradigma nicht mit dem alten vereinbar ist, beide Paradigmen inkommensurabel sind.<sup>38</sup> Sie stehen, um Bohms Worte zu gebrauchen, fragmentiert nebeneinander und können nicht nur nicht miteinander verglichen werden, sondern auch unmöglich miteinander in einen kohärenten Ordnungszusammenhang gebracht werden. Gerade die drei physikalischen Ordnungen, Mechanik, Relativitätstheorie und Quantenmechanik können als sehr gegensätzliche wissenschaftliche Paradigmata angesehen werden.

Bohms Bestrebungen zielen auf eine kohärente Überordnung, die die notwendige Verschiedenheit wissenschaftlicher Paradigmata plausibel und nachvollziehbar erklärt. Er verfolgt die Überzeugung, dass die einzelnen gültigen Ordnungen nicht aus Chaos hervorgegangen sein können, sondern es eine zusammenführende Überordnung geben muss, aus der die bekannten Ordnungen abgeleitet wurden.<sup>39</sup> Stützen kann er seine Annahme auf den gängigen epistemischen Verlauf der wissenschaftlichen Forschungen, bei dem Phänomene, die in einer Ordnung ungeklärt waren, durch eine spätere Ordnung geklärt werden konnten. Ein Beispiel aus der Physik für Irregularitäten, die erst durch eine andere Theorie aufgelöst werden konnten, ist die Brownsche Bewegung.<sup>40</sup> Der Grundsatz von wirkenden Gesetzmäßigkeiten in der Natur bleibt entsprechend unangefochten, für Bohm stellt sich vielmehr die Frage nach der Beschaffenheit der Gesetzmäßigkeiten, aber auch nach den epistemischen Möglichkeiten und Grenzen des Menschen. Wie ist es möglich, dass

---

<sup>37</sup> vgl. Kuhn (1988) S.194-199

<sup>38</sup> vgl. Kuhn (1988) S.116

<sup>39</sup> Bohm (1985) S.100

<sup>40</sup> Bohm (1984) S.48; Bohm (2002) S.153f.,161f.

in einem thematischen Feld mehrere Ordnungen mit voneinander abweichenden Gesetzmäßigkeiten und relevanten Größen ein Phänomen beschreiben können? Bohm verwehrt sich gegen eine simple konstruktivistische Erklärung, die die Verschiedenartigkeit der wissenschaftlichen Theorien allein auf den Menschen zurückführen will und sie damit zu subjektiven, kultur- und glaubensabhängigen Deutungen der Welt werden lässt.<sup>41</sup> Statt dessen geht er davon aus, dass das Universum in seiner Unbegrenztheit auch immer wieder neue Gesetze und Bedingungen hervorbringt, es selbst so komplex und sich stetig entwickelnd ist, dass der Mensch immer wieder andere und neue Gesetzmäßigkeiten entdecken kann.<sup>42</sup>

## **1.1 Vergleich der philosophischen Ableitungen aus Mechanik und Quantenphysik**

In der Mechanik sind andere Gesetze und Größen relevant als in der Quantenphysik. Die mechanischen Größen der Masse, des Volumens, der Tiefe, der Höhe, der Temperatur, der Dichte etc. sind Qualitäten, die zudem körperlich-sinnlich durch Experimente erfahren und erkannt werden können, während Quantenphänomene nur mit entsprechenden Hilfsmitteln beobachtet werden können. Die mechanistische Ordnung präsentiert die Dinge als von einander abgegrenzte Entitäten in Raum und Zeit, deren Beschreibung sich vollständig auf feste, absolute Gesetzmäßigkeiten reduzieren lässt, ein Beispiel wären die Newtonschen Bewegungsgesetze.<sup>43</sup> Die Mechanik war geeignet, ausgehend von den relevanten, den Gesetzen zugrunde liegenden Größen, eben den festen qualitativen Eigenschaften von Gegenständen, Masse, Kraft oder Länge eindeutig gültige Vorhersagen zu ermöglichen. Entsprechend war Vorhersagbarkeit ein elementarer wissenschaftlicher Anspruch. Die Qualitäten besaßen universelle Gültigkeit, sie konnten zugleich jedem realen Gegenstand zugewiesen werden. Die mechanische Welt ist komplett vermessbar.

„The most common form of this notion is that the world is assumed to be constituted of a set of separately existent, indivisible and unchangeable 'elementary particles' which are the fundamental 'building blocks' of the entire universe.“ (Bohm 2002, S.219)

---

<sup>41</sup> Bohm (1984) S.32, Bohm (1964) S.219,221

<sup>42</sup> Bohm (1984) S.152f.; Bohm (1964) S.220

<sup>43</sup> Bohm (1984) S.35



Die Relationen zwischen den Teilchen sind durch kausale Gesetzmäßigkeiten beschreibbar. Wichtig ist, dass die Teilchen ihre Eigenschaften beim Interagieren behalten, sie sind unabhängige Entitäten.<sup>44</sup> Es gibt so nur quantitative Unterschiede zwischen verschiedenen Körpern aber keine qualitativen. In der Mechanik ist die Annahme von einem festen Bestand von Qualitäten tragend und die mathematischen Berechnungen sind entsprechend auf eine endliche Zahl an festen Gesetzen beschränkt, die in der Lage sind, jede wirkende Kraft zwischen den Entitäten zu beschreiben.<sup>45</sup> Dementsprechend sind alle wirkenden Kräfte durch kausale Relation erklärbar, was die wissenschaftliche Kategorie der Kausalität zu einer fixen Notwendigkeit macht, um die in der Mechanik wirkenden Gesetzmäßigkeiten erklären zu können. Jedes Phänomen ist auf ein anderes zurückführbar, ist durch eine Ursache determiniert. Die Aussagen dieser Gesetze sind eindeutig und die experimentellen Ergebnisse wiederholbar. Die Qualitäten und Relationen der Entitäten können daher in mathematischen Formeln dargestellt werden, welche nur quantitative Änderungen, jedoch keine qualitativen Modifikationen benötigen. Die Welt lässt sich also anhand der festen qualitativen Eigenschaften von Dingen beschreiben, die nur in ihrer Stärke, eben in ihrer quantitativen Ausprägung variieren. „Thus, the essence of mechanistic position lies in its assumption of fixed basic qualities, which means that the laws themselves will finally reduce to purely quantitative relationships.“ (Bohm 1984, S.131) Es handelt sich um einen stark reduktionistischen und deterministischen Ansatz.

Im Gegensatz dazu widerspricht die Relativitätstheorie der Mechanik in verschiedenen Punkten. Die Dimensionen von Raum und Zeit stehen nicht mehr als absolute und unabhängige Dimensionen nebeneinander.<sup>46</sup> Zeit steht im Verhältnis zum räumlichen Rahmen, es gibt eine Relativität der Zeit.<sup>47</sup> Die Idee eines starren Körpers hat keine Relevanz mehr. Der Fokus liegt auf der Berechnung von Prozessen und Ereignissen, da Objekte als Abstraktionen aus einem Bewegungs- und Energiefluss angesehen werden können. Als kleinste relevante Einheiten können Felder betrachtet werden.<sup>48</sup> Das Konzept der ungeteilten Ganzheit spielt erstmalig in der Physik eine tragende Rolle:

---

<sup>44</sup> Bohm (1985) S.3

<sup>45</sup> Bohm (1984) S.37

<sup>46</sup> Bohm (1961) S.104

<sup>47</sup> Bohm (2002) S.156

<sup>48</sup> Bohm (2002) S.157,220

„Division into particles, or into particles and fields is only a crude abstraction and approximation. Thus, we come to an order that is radically different from that of Galileo and Newton – the order of undivided wholeness.“ (Bohm 2002, S.158)

Das Eingeständnis eines Abstraktionsprozesses als Grundlage der Berechnungen im Rahmen der Relativitätstheorie, aber auch die Annahme einer Ganzheit als Ordnungssystem sind Aspekte, die auch in Bohms Ontologie als Basisannahmen gelten. Jedoch orientierte sich Bohm nicht nur an der Relativitätstheorie sondern vornehmlich an der Quantentheorie, zwischen beiden Theorien gibt es einige Widersprüche.<sup>49</sup> Quanten besitzen sowohl Wellen- als auch Teilcheneigenschaften, was ihnen ein sehr breites Spektrum an Aktionsmöglichkeiten bietet. Kontinuität im Sinne einer klaren Abfolge von Zustandsstadien ist in der Quantenphysik im Gegensatz zu Relativitätstheorie und Mechanik nicht von Bedeutung.<sup>50</sup> Diese Eigenschaft führte zu dem Begriff Quantensprung. Zudem reagieren Quanten auf Veränderungen in ihrem Umfeld. Ein Beispiel hierfür wäre das Doppelspaltexperiment, welches beweist, dass eine Veränderung der Versuchsanordnung sich auf das Verhalten der Quanten auswirkt. Daher geht man in der Quantenphysik ebenfalls von einer 'ungeteilten Ganzheit' aus, innerhalb derer sich alle Elemente des Universums bewegen und sich wechselseitig beeinflussen. Es besteht eine Abhängigkeit von Beobachter (Messgerät) und Beobachtetem (Quantum). Beobachter und Beobachtetes befinden sich im Experiment in einem beeinflussenden Verhältnis zueinander, der Untersuchungsdurchlauf ist ein konstituierender Faktor für das Endergebnis. Ein Versuchsergebnis kann nicht allein den Eigenschaften eines Elektrons zugewiesen werden, da das Quantenpotential sich erst im konkreten Versuch unter Berücksichtigung aller Bedingungen verwirklicht.<sup>51</sup> Die Flexibilität und Abhängigkeit der Quantenreaktionen vom konkreten Versuchsaufbau führt in der theoretischen Berechnung dazu, dass nur noch Wahrscheinlichkeiten angegeben werden können, jedoch keine festen Prognosen mehr möglich sind.

„It should be added of course that the laws of quantum mechanics are statistical and do not determine individual future events uniquely and precisely.“ (Bohm 2002, S.222)

---

<sup>49</sup> Bohm (2002) S.170

<sup>50</sup> Bohm (2002) S.162,167,171

<sup>51</sup> Bohm (2002) S.163,168/169,174,223

Die Kategorie der Kausalität, die dadurch gekennzeichnet ist, dass jedes Ereignis einer Ursache zugeschrieben werden kann, ist auf der Quantenebene durch die Tatsache einer ungeteilten Ganzheit, nicht mehr tragbar, Ursache und Wirkung verschmelzen hier, sind nicht trennbar. Die Darstellung von quantenphysikalischen Prozessen erfolgt über eine Wellenfunktion, die Aussagen über die möglichen Quantenpotentiale veranschaulicht.<sup>52</sup> Diese Statistiken wurden durch Versuchsabläufe, die eine gleichbleibende experimentelle Anordnung beinhalten, gewonnen. Ebenso gibt es in der Quantenphysik Ereignisse, die sich nicht durch Kausalität erklären lassen, in denen Quanten ohne eine erkennbare Interaktion aufeinander einwirken.<sup>53</sup> Die quantenphysikalischen Forschungen verdeutlichten, dass bestimmte Kategorien der Wissenschaft, die bis dato als notwendig und charakteristisch eingestuft wurden, ihren Geltungsanspruch verlieren. Kausalität, Kontinuität und Lokalität von Entitäten sind keine relevanten und notwendigen Prinzipien mehr. Bohm versucht diese auftretenden Widersprüche und Unvereinbarkeiten zwischen den physikalischen Ordnungen durch die Entwicklung einer eigenen Überordnung zu vereinen.

## **1.2 Die zwei Ordnungssysteme nach Bohm: *Implicate* und *Explicate Order***

Grundlegend für die Philosophie David Bohms ist neben der Annahme einer ungeteilten Ganzheit des Universums auch das Prinzip der Bewegung. Bewegung als tragendes Konzept findet sich schon 1957 in seinem Buch *Causality & Chance*. Hier wird auch die Abhängigkeit von Qualitäten einzelner Entitäten hinsichtlich des Kontextes thematisiert. Bohm spricht von einer unendlichen Vielfalt von Qualitäten und Prozessen, die durch die Natur hervorgebracht werden kann und der Bewegung als elementarem, allem innewohnenden Konzept: Diese Ausarbeitung kann als Gedankenschritt zum später entwickelten *Holomovement* gesehen werden.<sup>54</sup>

„In sum, then, we see that the very nature of the world is such that it contains an enormous diversity of semi-autonomous and conflicting motions, trends and processes.“  
(Bohm 1984, S.152)

---

<sup>52</sup> Bohm (1989) S.163,165

<sup>53</sup> Bohm (2002) S.164,166

<sup>54</sup> vgl. Bohm (1984) S.146ff.

Wie schon geschrieben, liegt der Zweck seiner Ontologie des *Holomovements* meines Erachtens im Entfalten einer philosophischen ganzheitlichen Erklärungsgrundlage, um die Ursachen für der Verschiedenheit wissenschaftlicher Ableitungen zu einem spezifischen Phänomenbereich zu begründen. Zudem lässt sich durch die Beweisführung erschließen, warum die Pluralität von Theorien ein notwendiger Ausgangspunkt jeglicher ernsthafter wissenschaftlicher Forschung ist.<sup>55</sup> Der Zugang des Menschen zu den Gesetzmäßigkeiten der Natur, seine epistemischen Möglichkeiten und Grenzen und das Verhältnis zwischen menschlichem Bewusstsein und Materie, sind die zentralen Fragen, die David Bohm sich stellt. Ein Charakteristikum des Ordnungssystems ist dabei, dass es zwei Ordnungsstufen gibt. Eine innere Ordnung, *implicate order* und eine äußere Ordnung, *explicate order*. Beide sind durch einen dynamischen Prozess miteinander verbunden. Bohm bezeichnet es als Ein- und Entfaltung, die äußere Ordnung entfaltet sich aus der inneren heraus. Diese innere, eingefaltete Ordnung ist allgegenwärtig, d.h. durch sie sind alle Teile des Universums miteinander verbunden, haben aneinander teil. Es existiert eine ungeteilte Ganzheit, *undivided wholeness*.<sup>56</sup> Obwohl die innere Ordnung allgegenwärtig ist, ist sie nicht auf die ursprünglich gültige Dimension des Raumes begrenzt, d.h. sie ist raumzeitlich in ihrer Totalität nicht lokalisierbar. Lokalisierbar sind lediglich ihre konkreten Realisationen, die als Formen der *explicate order* wahrgenommen werden können. Dies kann in etwa mit dem non-lokalen Verhältnis von Quanten, dem Welle-Teilchen-Dualismus verglichen werden. Jeder Gegenstand, jeder Partikel ist in dem Sinne nur eine Annäherung, eine Abstraktion. Die zugrunde liegende Ordnung muss als ganzheitliche Totalität gesehen werden:

„What is is always a totality of ensembles, all present together, in an orderly series of stages of enfoldment and unfoldment, which intermingle and inter-penetrate each other in principle throughout the whole space.“ (Bohm 2002, S.233)

Die Realität wird gemäß der Gesetzmäßigkeit des *Holomovements* beschrieben, als ungeteilte Ganzheit. „In principle this reality is one unbroken whole, including the entire universe with all its 'fields' and 'particles'. Thus we have to say that the holomovement enfolds and unfolds in a multidimensional order, the dimensionality of which is effectively infinite.“ (Bohm 2002, S.240)

---

<sup>55</sup> Bohm (2002) S.191

<sup>56</sup> Bohm (2002) S.191,198,227

Charakterisiert wird das *Holomovement* als eine geordnete Bewegung der Ent- und Einfaltung der Weltinformation, die Einfaltungen der *implicate order* realisieren sich konkret in den Entfaltungen der *explicate order*. Das *Holomovement* kann als dynamische, ungeteilte Informationsbewegung der Veränderung, des Werdens und Wachsens gesehen werden, dessen zu Grunde liegende Ordnung vage und unbekannt ist.<sup>57</sup> Bohm verdeutlicht diesen Prozess mit Licht und Schallwellen, die ebenso in der Lage sind Informationen zu transportieren. Das *Holomovement* trägt dementsprechend die innere Ordnung. Der Bewegungsprozess, das Verhältnis zwischen *explicate* und *implicate order* hat auch diesen informationsein- und entfaltenden Charakter. Aus diesem Informationsstrom heraus können Entitäten mit begrenzt gültigen Eigenschaften abstrahiert werden. Diese unterliegen wiederum bestimmten Gesetzmäßigkeiten, welche auch als Abstraktionen des *Holomovements* gesehen werden müssen. Die Tätigkeit des Abstrahierens um wirkende Gesetzmäßigkeiten in der Natur darzustellen, war schon bei Berechnungen im Rahmen der Relativitätstheorie eine anerkannte Praxis. Nur dass in Bohms philosophischen Darlegungen nicht nur einzelne relevante Größen einer Ordnung als Abstraktionen abgeleitet werden, sondern ein ganzes Ordnungssystem, eben die *explicate order* als Ableitung bzw. Abstraktion gesehen werden muss.

Die Verborgenheit und Vagheit der *implicate order* führt dazu, dass nur die *explicate order*, welche aus dem *Holomovement*, den Gesetzmäßigkeiten der *implicate order* entfaltet wird, für die Forschung sichtbar ist und erschlossen werden kann. Alles raumzeitlich Wahrnehmbare, alle Partikel, Wellen, Energiefelder, Steine, Lebewesen sind eigentlich Abstraktionen. Es handelt sich um Subtotalitäten der *implicate order*, welche analysiert werden und aus denen Gesetzmäßigkeiten mit einem begrenzten Geltungsbereich abgeleitet werden können.<sup>58</sup> Dementsprechend sind alle festen Größen, Partikel, Felder zwar nur Ableitungen des primären Informationsstroms des *Holomovements*, sie besitzen jedoch eine gewisse Stabilität und relative Unabhängigkeit, weshalb auch zwischen ihnen bestehende Gesetzmäßigkeiten erkannt werden können. Gleichzeitig bietet so die Ontologie auch eine Erklärung für die Vielfalt der wissenschaftlichen Theorien mit ihren begrenzten Geltungsbereichen. Auch dies resultiert aus dem Prozess der Ein- und Entfaltung des *Holomovements*.

---

<sup>57</sup> Bohm (2002) S.235

<sup>58</sup> Bohm (2002) S.226,247f.

Die innere Ordnung ist nicht völlig determinierend, sondern lediglich vorschlagend. Es ist ein Merkmal des dynamischen, beweglichen Charakters des *Holomovements*, dass es, da es sich in steter Entwicklung befindet, zu jedem beliebigen Zeitpunkt unvollständig ist.<sup>59</sup> Genauso wie es offen ist, in wie weit die innere, eingefaltete Ordnung die finale Stufe der Ordnungsganzheit darstellt, oder ob sie wiederum selbst eine Ableitung ist. Das Unbekannte, Undefinierbare ist ein fester Bestandteil der Ontologie. Der Aspekt des Unvollendeten lässt sich bei Bohm ebenfalls schon 1957 finden. Aufgrund der Vielfalt in der Welt, der miteinander in Verbindung stehenden, teilweise gegenläufigen Prozesse gibt er vor, dass nicht nur die Kausalität, sondern auch der Zufall ein determinierendes Prinzip in der Welt sei.<sup>60</sup> Das Wechselverhältnis zwischen beiden Prinzipien führt dazu, dass die Welt weder völlig undeterminiert noch völlig determiniert ist.<sup>61</sup> Dieser Wahrscheinlichkeitscharakter der Gesetzmäßigkeiten gilt auch für die Gesetze der Physik. Die Annahme eines reinen Determinismus oder Indeterminismus enttarnt Bohm als bloßes philosophisches Gedankenspiel, welches sich empirisch nicht rechtfertigen lässt.

„The assumption that any particular kind of fluctuations are arbitrary and lawless relative to all possible contexts, like the similar assumption that there exists an absolute and final determinate law, is therefore evidently not capable of being based on any experimental or theoretical developments arising out of specific scientific problems, but it is instead a purely philosophical assumption.“ (Bohm 1984, S.65)

Bohm postuliert weiter, dass auch der Begriff des Identischen irreführend ist, es zwar Eigenschaften gibt, die aus einer Perspektive zu verschiedenen Zeiten betrachtet, gleich bleiben, aber ebenso immer Qualitäten anzutreffen sind, die sich geändert haben. Es gibt demnach in jedem Moment etwas einzigartiges und unwiederholbares, da alles der Veränderung unterliegt, daher schlägt er vor, den Begriff durch Ähnlichkeiten zu ersetzen.<sup>62</sup> Wieder findet sich der semantische Anhaltspunkt für die mögliche Unbestimmtheit der Eigenschaften in den Forschungsergebnissen der Quantenphysik, da mathematisch für bestimmte Prozesse nur noch Verhaltenswahrscheinlichkeiten für ein Quantum angegeben werden können. Dieses Verhältnis von Invarianz und Wandel ist auch im Hinblick auf wissenschaftliche Annahmen von großer Bedeutung. Letztendlich wird durch eine Theorie

---

<sup>59</sup> Bohm (2002) S.198f., 270; Bohm (1985) S.98

<sup>60</sup> Bohm (1984) S.140ff.

<sup>61</sup> Bohm (1984) S.62f.,65

<sup>62</sup> Bohm (1984) S.158

immer etwas absolut gesetzt. Bohm kennzeichnet dies als Abstraktion.<sup>63</sup> Der Aspekt der Unbestimmtheit ist ein Kennzeichen der *implicate order*. Sie ist nicht determinierend, sondern enthält eher Potenzen und Möglichkeiten. Das Element des Kreierens ist eine feste Größe im dynamischen Prozess der *Holomovement*entfaltung. Auf die menschlichen Erkenntnismöglichkeiten projiziert, bedeutet das, dass unsere epistemischen Annahmen zu jedem Zeitpunkt demnach keine fertigen Prognosen sein können, aber bedeutsam sind, da sie selbst als aktiver Faktor in den Augenblick der Erkenntnisnahme einfließen.<sup>64</sup>

„We can say that human meanings make a contribution to the cosmos, but we can also say that the cosmos may be ordered to a kind of 'objective' meaning. New meanings emerge in this over-all order.“ (Bohm 1985, S.97)

Der 'Informationsstrom' des *Holomovements* kann als sich universell verwirklichendes Bedeutungsprinzip gedeutet werden. Bohm vergleicht den Einfluss eines Samenkorns auf die Umgebung im Verhältnis zu einem samenlosen Stück Erdfäche. Je nachdem welche Informationen transportiert und schließlich aktiviert werden, erzeugen sie für ihr Umfeld eine andere Bedeutung, auf welche das Umfeld reagiert.<sup>65</sup> Es kommt zu einem Prozess der Informationsentfaltung der DNA, die gleichzeitig ganz konkret im Wachstum des Baumes wahrnehmbar ist. Der Ort an dem das Samenkorn sich entfaltet und Raum beansprucht, ist für Tiere, Mikroorganismen, aber auch andere Pflanzen relevant. Das Samenkorn selbst entfaltet sich in der Weise, in der es die Bedingungen zulassen, d.h. die Qualität des Bodens, das Sonnenlicht, die Anwesenheit von Schädlingen sind wesentlich für die Gestalt und Größe des sich entwickelnden Baumes. Die spezifische Information im Samen sorgt lediglich dafür, dass sich eine Eiche entwickelt und keine Kastanie. Auf wie vielfältige Weise Informationen in der Natur transportiert werden, zeigt sich auch im Bereich der Physik, durch das breite Spektrum elektromagnetischer Wellen, beispielsweise Licht- und Schallwellen, aber auch durch Quantenpotenziale.

Bohm differenziert den Prozess der Transformation von Informationen genauer. Er unterscheidet in Informationspotenziale und aktivierte Information. Aktivierte Information (*active information*) ist Information, die durch einen Empfänger transformiert wurde. Hier

---

<sup>63</sup> Bohm (1984) S.156, Bohm (2002) S.236,240

<sup>64</sup> Bohm (2002) S.270

<sup>65</sup> Bohm (2002) S.246

bringt er den Vergleich mit einem Radio. Die Informationspotentiale verbergen sich in diesem Fall in den elektromagnetischen Wellen, ihre Struktur kann nur von einem speziellen Empfänger entschlüsselt werden, dem Radio. Durch diese Entschlüsselung, erhält man Zugang zur Information, sie wird aktiviert. Im Falle des Radios bedeutet das, dass elektromagnetische Wellen in Schallwellen umgewandelt worden sind, welche wiederum vom Menschen gedeutet werden können. Erst *active information* ist mit dem Begriff der Bedeutung gleichzusetzen.<sup>66</sup>

Als konkretes Beispiel der Informationsübertragung in der Physik wählt Bohm das Verhalten der Quanten. Quanten sind gekennzeichnet durch einen Welle-Teilchen-Dualismus, sie besitzen beide Eigenschaften. Die Bewegung des Quantenpartikels wird durch die Welleninformation getragen, diese Welleninformation spiegelt die Beschaffenheit der Umgebung wider. Dabei kann das Elektron auch auf räumlich weit entfernte Gegebenheiten reagieren. Nicht die Intensität der Welleninformation ist für das Quantum relevant, sondern allein die Form. Es reagiert dementsprechend auf jedes Signal des Quantenfeldes, egal wie schwach und entfernt es ist. Die Quantenfelder besitzen demnach Informationspotentiale, die durch die einzelnen Partikel konkret realisiert werden. Diese Realisierung nennt Bohm *active information*. Er vergleicht den Bewegungsprozess eines Partikels mit dem eines mit Autopilot fliegenden Flugzeugs. Das Flugzeug besitzt eigene Energie um zu fliegen, den Treibstoff. Aber die Flugroute, die Geschwindigkeit etc. ist bestimmt durch die Radarinformationen, durch die empfangenen Informationen aus dem Umfeld.<sup>67</sup>

Bohm schlussfolgert, dass Bedeutungen nicht ausschließlich eine menschliche Interpretationsleistung sind, die vom Bewusstsein des Menschen vollzogen wird. Vielmehr spricht er sich dafür aus, dass alle Elemente des Universums sowohl eine materielle, aber auch eine mentale Dimension besitzen. Wobei die mentale Ebene sich im menschlichen Bewusstsein am stärksten zeigt. Alles Materielle besitzt Bedeutung und jede Bedeutung erzeugt wiederum eine somatische, materiell wahrnehmbare Reaktion. Ein menschenbezogenes Beispiel wäre die Wahrnehmung eines uns verfolgenden Schattens in der Nacht. Diese Wahrnehmung trägt für uns die Bedeutung Gefahr und geht mit somatischen Reaktionen einher, der Pulsschlag und die Atmung werden schneller.

---

<sup>66</sup> Bohm (1989) S.44

<sup>67</sup> Bohm (1989) S.54f.



Bedeutungen sind nicht rein geistige, körperlose Phänomene, sondern stehen in einem engen Wechselverhältnis zur materiellen Ebene, sie spiegeln sich in der Aktivität der neuronalen Synapsen, aber auch der Muskelbewegung wider. Bohm unterscheidet im Informations-Transformationsprozess zwei Richtungen, *soma-significant* und *signa-somatic*.<sup>68</sup> Ersteres bezeichnet den Informationsfluss, der von der materiellen Ebene ausgeht, d.h. der Bedeutung, die jeder Körper trägt. Der zweite Begriff betrifft die umgekehrte Richtung, dadurch, dass jeder Körper Bedeutung trägt, kann er auch gedeutet werden. Diese Bedeutungspotenziale sind wiederum an der Entfaltung weiterer somatischer Zustände beteiligt. *Active information* in diesem Zusammenhang meint, das Zusammenspiel von mentaler und materieller Ebene bei der Informationsverarbeitung. Es handelt sich um die Verwirklichung des Nachrichtenpotenzials auf der somatischen Ebene.

“So we have the two inseparable movements of soma becoming significant and the significance becoming a somatic activity.” (Bohm 1989, S.46)

Beide Prozesse sind gleichwertige Teile einer zirkulären Ganzheit, daraus folgt, dass Bohm sich der Ansicht verweigerte, jeder Gedanke des menschlichen Bewusstseins wäre völlig auf eine synaptische Tätigkeit zurückzuführen. Er widersprach einer derartig reduktionistischen Haltung. Diese Perspektive wird durch die Forschungsarbeit des Philosophen Paavo Pylkkänen, der sich intensiv mit der Ontologie Bohms auseinandergesetzt hat, gestützt.<sup>69</sup>

### 1.3 Die Überwindung traditioneller Dualismen

Bewusstsein und Materie stehen damit in einem besonderen Wechselverhältnis. Sie teilen sich beide Ebenen, die somatisch-materielle Ebene und die signifikant-informierende Ebene. Damit überwindet Bohm den Descartschen Dualismus von Leib und Seele, aber mehr noch er setzt beide Ebenen in ein Abhängigkeitsverhältnis, welches seine Brisanz vor allem im menschlichen Handeln zeigt. Ich denke, seine Darlegungen zielen darauf ab, dass Leib und Seele als Einheit gedacht werden müssen, sie in einem systemisch rekursiven Verhältnis stehen, d.h. sich wechselseitig beeinflussen. Die Idee der zirkulären Ganzheit ist ein sehr elementares Prinzip der Ontologie Bohms. Sie ist nicht nur eine grundlegende Eigenschaft

---

<sup>68</sup> Bohm (1985) S.73-79

<sup>69</sup> Pylkkänen (2007) S.191f.

seines Ordnungssystems, von *implicate* und *explicate order*, sondern auch kennzeichnend für das Zusammenspiel von Materie und Bewusstsein, Welt und Mensch. Selbst das Verhältnis von Denker und Denkinhalt beschreibt Bohm als zirkuläre Ganzheit. Es gibt keine unabhängig denkende Instanz, kein unberührtes eigenständiges Selbst, vielmehr beeinflusst das bisherige Wissen, unsere Erfahrungen, unser Denken und dadurch letztlich auch unser Handeln.<sup>70</sup> Wenn aber unser Wissen, unsere erkannten Bedeutungen unsere Handlungen beeinflussen und unsere Handlungen, die Welt wiederum gestalten, aus der wir wiederum Bedeutungen ableiten, dann hat das tiefgreifende ethische Konsequenzen. Bedeutung wird bei Bohm mit einem Existenzkriterium gleichgesetzt.

„So what we are depends crucially on the total set of meanings that operates 'within us'. Any fundamental change in meaning is a change in being for us. Therefore any transformation of consciousness must be a transformation of meaning.“ (Bohm 1985, S.93)

Da Bedeutung und Materie an einem zyklischen Beeinflussungskreis teilhaben, kann geschlussfolgert werden, dass eine Änderung von Bedeutungen auch einen Wandel der Materie, der Bewusstseinsstruktur nach sich zieht.<sup>71</sup> Es gibt nichts, was keine Bedeutung hat, jedoch gibt es sehr wohl kohärente und inkohärente Bedeutung. Bedeutung ist beim Menschen keine festgeschriebene Information, die bloß von der Welt empfangen werden muss, sondern geht mit einer Interpretationsleistung, Decodierung einher. Bedeutungen sind zudem meist durch die Gesellschaft stabilisiert und konventionalisiert.<sup>72</sup> Die kongruente Wahrnehmung von Bedeutung im jeweiligen Kontext ist ein Maßstab von Intelligenz. Kohärenz bei Bohm kann verstanden werden als: den richtigen Rahmen, Umfang, die angemessene Größe zu finden, die Ganzheit zu erkennen.<sup>73</sup> Etwas ist kohärent, wenn es die gewünschten Folgen hat.<sup>74</sup> Kohärenz zeigt sich in Werten wie Schönheit, Ordnung, Harmonie, Gutem und Wahrheit.<sup>75</sup> Sie kann durch die Gesellschaft gestützt und verstärkt werden, ebenso wie ihre Schattenseite die Inkohärenz.<sup>76</sup>

„You could say that in the universe as a whole there is no reason to say there is incoherence. But we, in our particular structure are not coherent. And a species that is not

---

<sup>70</sup> Bohm (1985) S.80,94; Bohm (1989) S.48

<sup>71</sup> Bohm (1985) S.93

<sup>72</sup> Bohm (1985) S.93

<sup>73</sup> Bohm (1994) S.57f.

<sup>74</sup> Bohm (1994) S.59

<sup>75</sup> Bohm (1994) S.60

<sup>76</sup> Bohm (1994) S.60

coherent either with itself or with its environment doesn't survive. That's part of the coherence of the universe. It is precisely because the universe is coherent that an incoherent species doesn't survive.“ (Bohm 1994, S.58)

Inkohärenz ist eine Eigenschaft des Denkens. „No thought is fully coherent. The nature of thought is such that it is partial.“ (Bohm 1994, S.61) Ausgangspunkt der paradoxen Inkohärenzen des Denkens sind falsche Auftrennungen von Totalitäten, beispielsweise die Trennung von Denker und Welt.<sup>77</sup> Unachtsamkeit gegenüber der Tätigkeit des Denkens wird von Bohm als Katalysator für inkohärentes Handeln gesehen.<sup>78</sup> Inkohärentes Denken sorgt im günstigsten Fall dafür, dass die im Gedächtnis gespeicherten Bedeutungen und die daraus folgenden Handlungen angepasst werden können, es zu Lernprozessen kommt, in denen die Angemessenheit der Handlung ausdifferenziert und die Handlung selbst geändert wird. Ein Bewusstsein für die Eigenverantwortlichkeit hinsichtlich des Denkens und Handelns wird hier von Bohm geschaffen. Jeder Mensch selbst hat die Möglichkeit etwas in der Welt zu ändern, trägt Verantwortung für sein Tun und Interpretieren. Es ist auch ein Ziel von Bohm, Inkohärenzen zu überwinden, die durch falsche Bedeutungszuschreibung entstanden und aus denen inkohärentes Handeln resultiert.

In seiner Ontologie wird durch die Teilhabe von Allem an Allem, durch die zugrunde liegende innere Ordnung eine Verbindung geschaffen, anhand der Kohärenz oder Inkohärenz erkannt werden kann.<sup>79</sup> Da sowohl das menschliche Bewusstsein, aber auch die ganze materielle Welt an der *implicate order* partizipieren, können sie auch nicht völlig losgelöst voneinander betrachtet werden, sie sind vielmehr Teil einer Ganzheit.<sup>80</sup> Sowohl Materie als auch das Bewusstsein stellen lediglich Abstraktionen aus dieser inneren und höheren Ordnung dar, der sie unterliegen. Außerdem gestalten beide Dimensionen den Bedeutungsfluss, den *signa-somatic* und *soma-significant* Kreislauf, den ich zuvor beschrieb. Paavo Pylkkänen beschreibt das Verhältnis zwischen materieller und mentaler Ebene so:

“So, from the mental side, a level of active information is a potentially active information content, whereas from the material side it is an actual activity that operates to organize the less subtle levels.“ (Pylkkänen 2007, S.186)

---

<sup>77</sup> Bohm (1999) S.131

<sup>78</sup> Bohm (2002) S.73ff.

<sup>79</sup> Bohm (2002) S.69

<sup>80</sup> Bohm (2002) S.264

Dieser aufeinander verweisende Informationsverarbeitungsprozess wird von ihm als partizipierend beschrieben, da eben beide Seiten gleichberechtigt aufeinander Bezug nehmen und keine auf die andere reduziert werden kann.<sup>81</sup> In diesem Punkt stimme ich mit Pylkkänen überein, die Charakteristik der Teilhabe beider Seiten am Prozess der Ein- und Entfaltung kann so gut beschrieben werden. Meine These ist, dass Partizipation, die die gleichberechtigte, rekursiv verweisenden Teilhabe widerspiegelt, ein tragendes Schlüsselprinzip von Bohm ist, das wiederholt hervortritt, um bestehende kategorische Dualismen aufzulösen. Es kommt beispielsweise im Verhältnis von Materie und Bedeutung, bei der Frage nach dem Zusammenhang von Denker und Denkinhalt, beim Verhältnis Mensch-Welt und nicht zuletzt auch im Rahmen von Kommunikation, im Dialogischen zum Tragen.

Kennzeichnend für das Teilhabeprinzip ist die Vereinigung von fragmentarischen, kontradiktorischen Positionen. Scheinbar unabhängig von einander existierende Phänomene werden in ein zirkuläres Wechselverhältnis gesetzt, ihnen wird die gleichberechtigte Teilhabe an einem System zugesprochen. Wie stark Bohm das Auflösen kontradiktorischer Positionen beschäftigte, zeigt sich in seinem Versuch die Gegensätzlichkeit von Denken und Ding aufzulösen. Wo liegt die Grenze zwischen Gedanken und der Welt? Bohm schlussfolgert, dass keine klare Grenze gezogen werden kann, da die gedanklichen Repräsentationen Intentionen und Handlungen des Menschen bestimmen und das Handeln aktiv die Welt gestaltet, aus der wiederum Bedeutungen abgeleitet werden und die als Handlungsanweisungen dienen. Ein geschlossener Kreislauf, in dem Welt und Denken Bereiche einer Ganzheit darstellen.<sup>82</sup>

„In this whole movement, content that was originally in memory continually passes into and becomes an integral feature of the environment, whole content that was originally in the environment passes into and becomes an integral feature of memory, so that (as pointed out earlier) the two participate in a single total process, in which analysis into separate parts (e.g. thought and thing) has ultimately no meaning.“ (Bohm 2002, S.74)

Die Tätigkeit der ungerechtfertigten Trennung einer Ganzheit, wird von Bohm als Fragmentierung (*fragmentation*) betitelt und ist ein Akt der Inkohärenz. Ausführlich werde ich

---

<sup>81</sup> Pylkkänen (2007) S.191

<sup>82</sup> Bohm (2002) S.71-79; Bohm (1985) S.148

auf diesen Aspekt im nächsten Kapitel eingehen. Da es sich um ein allgemeines kognitives Phänomen handelt, ist der Bereich der Wissenschaften ebenso betroffen, auch dort finden sich von einander getrennte, teilweise unvereinbare Fachbereiche, da auch die Wissenschaft sich an der Trennung von Welt und Denken, anhand des mechanistischen Weltbildes orientierte.<sup>83</sup> Die Annahme, die Welt existiere unabhängig von Gedanken, ist eine fragmentarische Idee, da sie einen inkohärenten Blick erzeugt und das Eigentliche verfehlt. Fragmentarische Weltsichten aufzuheben, ist die zentrale Forderung Bohms. Wie elementar zugrunde liegende philosophische Annahmen das eigene Werten und Handeln prägen, erklärt er dabei beispielhaft am Einfluss des mechanistischen Weltbildes.

Für unsere abendländische Kultur sieht er die Erkenntnisse der mechanistischen und atomaren Theorien als die, die Vorstellungskraft formenden Modelle an. Ihr Einfluss ist deshalb besonders stark, da sie schon seit mehreren Jahrhunderten, seit Newton und Galilei bestand haben und die erfahrbaren Phänomene unter Einbezug der sinnlichen Wahrnehmungskanäle erklären können. Als Analogie kann hier das Bild der Welt als Uhrwerk, in dem jedes Teil seine festen Eigenschaften und seine eigene Funktion hat, gesehen werden. Die mechanische Physik ist Grundlage für eine Weltsicht, in der Entitäten mit festen Qualitäten in Raum und Zeit nebeneinander stehen.<sup>84</sup> Diese philosophische Sicht, die die Trennbarkeit und qualitative Konstanz von den Dingen hervorhebt, ermöglicht einen völlig anderen Fokus auf die Welt, als eine zugrunde liegende Philosophie der ungeteilten Ganzheit. Wie verschiedenartig sich Weltsichten im Hinblick auf kulturelle Systeme entwickeln, veranschaulicht Bohm durch den Vergleich von Abendländischer und Morgenländischer Philosophie.<sup>85</sup> Je nach Kulturkreis kommt es zu unterschiedlichen Einstellungen, Schlussfolgerungen und Handlungen. Die gesamte Tragweite des philosophischen Ansatzes Bohms wird im Hinblick auf psychologische Implikationen sichtbar. Die Betrachtung des Selbst erscheint in einem anderen Licht, je nachdem ob ich das Selbst als autonome Einheit sehe, die von ihr unabhängig existierende Fakten wahrnimmt und nach Gesetzmäßigkeiten ordnet oder von einer wechselwirkenden Beeinflussung von Denkinhalt und Denker ausgehe. Es ist ein völlig anderer Blick, ob ich mir bewusst mache, dass meine Gedanken mit meinem Selbstbild, meiner Haltung und meinen Urteilen korrelieren oder ob ich davon ausgehe, dass

---

<sup>83</sup> Bohm (2002) S.11

<sup>84</sup> Bohm (2002) S.19; Bohm (1985) S.23

<sup>85</sup> Bohm (2002) S.25-33

das Bewusstsein, eine unabhängige, feste Instanz ist, die autark bestimmte Inhalte durchdenkt. Für Bohm ist die Annahme einer ungeteilten Ganzheit der wechselwirkenden Beeinflussung, die gültigere Annahme. Er sieht in der fälschlichen Trennung des Kreislaufs Bewusstsein und Welt einen fragmentierenden Zug, der eine große Gefahr für kohärentes Erkennen und Handeln darstellt. Diesem Gedanken stimme ich zu. Gerade eine Haltung des unbeteiligten Beobachter schmälert eigenverantwortliches Handeln. Sie blockiert eine Bewusstwerdung der weitreichenden Konsequenzen des eigenen Denkens und Wertens. Jede epistemisch relevante Begriffsdefinition kann potentiell falsch zugeordnet werden und so zu in Fragmentierung bzw. inkohärentem Handeln münden.

„Thus, both in the East and in the West, true insight may have been turned into something false and misleading by the procedure of learning mechanically through conformity to existent teachings, rather than through a creative and original grasp of the insights implicit in such teachings.“ (Bohm 2002, S.30)

Die Objektifizierung und stillschweigende Übernahme bestimmter Annahmen ist ein fragmentarischer Akt, der wirkliche kreative Auseinandersetzung und Erkenntnis verhindert. Besonders akut und stabil wird die Übernahme von philosophischen Glaubenssätzen, wenn diese Annahmen mit einem Notwendigkeitsglauben besetzt sind. Sie werden nicht hinterfragt, da sie als notwendigerweise wahr erachtet werden.<sup>86</sup> Dadurch sind sie am änderungsresistentesten und blockieren Lernprozesse<sup>87</sup>. Bohm fordert einen umsichtigen Umgang mit wissenschaftlichen Theorien, aber auch kulturellen Traditionen. Eine Achtsamkeit ihren zugrunde liegenden metaphysischen und epistemischen Begriffen gegenüber ist notwendig, da diese als Basisannahmen in jede Beurteilung einfließen und so als Richtwerte für die Bewertung neuer Informationen, aber auch als Handlungsanleitungen dienen.

„But everybody has tacit metaphysical ideas even though he has explicitly disavowed them. And therefore ultimately that way of doing it is only going to put you under the control of whatever metaphysical ideas happen to have adopted as presuppositions, perhaps in early childhood. So I think it is valuable to explore your metaphysical ideas, to question them and to propose new metaphysical ideas, and so on.“ (Bohm 1985, S.54/55)

---

<sup>86</sup> vgl. Bohm (1994) S.79,140

<sup>87</sup> vgl. Bohm (1998) S.59

Hier liegt eine weitere zentrale These seiner Argumentation, die sich nachhaltig auf den Dialog auswirkt. Er kristallisiert den Einfluss impliziter metaphysischer Glaubenssätze heraus, die als Vorannahmen in unsere Urteile und Bewertungen einfließen. Der Fokus, den die zugrunde gelegten Basisannahmen über die Welt für das eigene Werten und Handeln legen, wird von ihm in den Blick genommen und als Ursache für die Missstände in der Welt angesehen. Es stellt sich die Frage nach dem Kommunikationsmedium, mit dem kohärentes Lernen ermöglicht werden kann. Mit Hilfe des Dialogs soll es ein Werkzeug geben, mit dem eine Transformation von Bedeutungen und damit des Bewusstseins und der Gesellschaft gelingen kann. „Eine Transformation des Wesens des Bewußtseins ist möglich, auf der individuellen und auf der kollektiven Ebene. Und ob wir das kulturell und gesellschaftlich lösen können, hängt vom Dialog ab.“ (Bohm 1998, S.99)

Ich werde daher im Verlauf meiner Arbeit prüfen, wie einflussreich seine philosophische Argumentation für das Design des Dialogs ist, in wie weit eine Achtsamkeit gegenüber impliziten philosophischen Annahmen notwendig ist und wie sie innerhalb des Dialogischen erlangt werden kann.

## **1.4 Bedeutungswandel tragender epistemischer Begriffe**

Seine in der quantenphysikalischen Forschung errungenen Erkenntnisse brachten Bohm dazu, die allgemeine Gültigkeit wissenschaftlicher Kategorien in Frage zu stellen und sich Gedanken über Grundsätze wissenschaftlicher Forschungen zu machen. Wie sollte man mit der Vielfalt an Gesetzmäßigkeiten und Größen umgehen, die in der Natur aufzufinden sind? Welche epistemischen Maßstäbe sind geeignet? Wie können Wahrheit und Wissen definiert werden? Auch für die Wissenschaft und Forschung hat Bohms Ontologie weitreichende Folgen. Die ungeteilte Ganzheit vor dem Hintergrund einer unerkennbaren, dynamischen, stetig veränderlichen Ordnung geht auch mit einer ernsthaften Überprüfung wissenschaftlicher Kriterien und Begriffe einher. Vor dem Paradigma des *Holomovements* kann Wissen nicht in Form fixer Weltformeln, sondern als eine unendliche Reihe von multiperspektivischen Einsichten beschrieben werden. Wahrheit erhält eine kreativ-partizipierende Note, d.h. sie wird erst im konkreten Moment realisiert und ist dementsprechend im Vorfeld nicht völlig determiniert. Da in der Ordnung des

*Holomovements* eben auch das Prinzip des Zufalls zum Tragen kommt.

Kriterien des Wissens nach David Bohm: Wissen wird als Repräsentation von der Welt, im Gehirn konstruiert.<sup>88</sup> Die Repräsentationen können als Ordnungsmodelle verstanden werden, die helfen mit der Welt umzugehen, da sie vereinfachen und verallgemeinern.<sup>89</sup> Wissen ist begrenzt und unvollständig.<sup>90</sup> Es existiert als im Gedächtnis gespeicherte vergangene Erfahrung.<sup>91</sup> Bestimmte Denkprozesse verabsolutieren Wissen, so dass ihm ein universeller Gültigkeitsanspruch (Notwendigkeit) zugesprochen wird.<sup>92</sup> Es gibt subtile, implizite Wissens Ebenen, die gar nicht direkt bewusst sind/sein müssen<sup>93</sup>.

Wissen ist zusätzlich mehr ein kollektives, kulturelles Phänomen und wird durch Gruppen erzeugt und genormt. Der kommunikative Austausch, die gesellschaftlichen Übereinkünfte, die zu Gesetzen und Normen führen, so dass sie verbindliche Gültigkeit besitzen, ebenso wie die Weitergabe von Wissen an folgende Generationen sind wesentliche Bestandteile des Wissensdiskurses. Gleichzeitig muss berücksichtigt werden, dass Wissen nicht gleichmäßig über die Individuen einer Gesellschaft verteilt ist. Bohms These ist, dass durch unbewusst innerhalb der Gesellschaft geteilte metaphysischen Annahmen die Gefahr besteht, dass Ganzheiten getrennt werden, aber auch Phänomene als gleich betrachtet werden, die nicht zueinander gehören.<sup>94</sup>

Auch der Wahrheitsbegriff Bohms kann vor dem Hintergrund seiner Ontologie gut erhellt werden. Wahrheit wird als endlose Reihe von Einsichten angesehen, die im Rahmen der Falsifikation in ihrem Gültigkeitsrahmen erkannt werden können.<sup>95</sup>

„Truth will therefore slip out of our grasp unless we are continually alert and attentive to the ever-changing total situation, being ready always to perceive the falsity of our older

---

<sup>88</sup> vgl. Bohm (1994) S.107f.,171

<sup>89</sup> vgl. Bohm (1994) S.109f. Bohm orientiert sich an Piagets Theorie der mentalen Modelle und damit an den subjektiven Konstruktionen, die Individuen bei der Informationsverarbeitung verwenden und ausprägen. (vgl. Piaget 2003, S.45/46)

<sup>90</sup> vgl. Bohm (1994) S.104,176; Bohm (2002) S.63 und Bohm (1984) S.166/167

<sup>91</sup> Bohm (1994) S.105

<sup>92</sup> Bohm (1985) S.45,153

<sup>93</sup> Bohm (1998) S.107f.

<sup>94</sup> Bohm (2002) S.21; Bohm (1985) S.24

<sup>95</sup> Bohm (1964) S.220ff.



ideas in newer conditions and contexts and continually to develop new ideas that are appropriate to new situations.“ (Bohm 1964, S.220)

Dennoch ist anzumerken, dass Bohm den Wahrheitsbegriff schon vor seiner Ontologie ausgearbeitet hatte. Sein dynamischer Charakter ist zwar kongruent mit der Struktur der *implicate order*, jedoch können die quantenphysikalischen Ergebnisse als Auslöser angesehen werden. Die Frage nach der Definition von epistemischen Begriffen war der Stein des Anstoßes für die Entwicklung einer Ontologie, die die Notwendigkeit neuer epistemischer Werte begründen kann. Aufgrund der Dynamik der inneren Ordnung gibt es keine völlig invarianten Wissensbestandteile. Der Prozess, die Entwicklung von Erkenntnissen und Einsichten ist statt dessen charakteristisch für den Wahrheitsbegriff.<sup>96</sup> Wahrheit ist das kohärente Verständnis eines konkreten Moments, es gibt keine absolute, ewig währende Wahrheit, es existiert vielmehr ein Prozess der Erkenntnis.<sup>97</sup> Wahrheit steht ebenso in engem Bezug zu Kohärenz und Widerspruchsfreiheit.

„Truth is, I think, noncontradiction in the total field of experience, including perception, thought, feeling and action.“ (Bohm 1999, S.162)

Wahrheit definiert sich von Moment zu Moment, sowohl inhaltlich als auch methodisch, d.h. jedem Inhalt liegt auch eine konkrete Methode des Zugangs zugrunde. Diese Methoden sind ebenfalls nicht subjektiv oder relativ, sondern entspringen dem Realitätsbegriff Bohms, der durch die innere Ordnung definiert wird. Ich deute den Charakter des Ordnungsystems als dynamischen Holismus der Partizipation und stimme den Forschungsergebnissen von Paavo Pylkkänen zu.<sup>98</sup> Holismus weil, wie schon ausgeführt wurde, die ungeteilte Ganzheit, als zentrale Annahme seinem Gedankenmodell zugrunde liegt und entsprechend alle Elemente des Universums in relationalen Verbindungen stehen. Dynamisch, da der Wandel, die Veränderung, das Fließende, die Prozesshaftigkeit ebenso charakterisierend sind. Stützend für den dynamischen Charakter ist auch der Zufall als feste Größe. Die Partizipation ist Leitmotiv, weil sie das Verhältnis der gegensätzlichen Positionen beschreibt. Ebenso wie Leib und Seele einander zugehörig sind und eine Ganzheit bilden, so stehen auch Mensch und Welt in einem engen zirkulären Wechselverhältnis. Das Denken und Handeln des Menschen muss als aktive Teilhabe an der Welt verstanden werden. Dadurch

---

<sup>96</sup> Bohm (2002) S.63,75

<sup>97</sup> Bohm (1999) S.131, 162, 208

<sup>98</sup> Pylkkänen (2007) S.103

entsteht eine ethische Potenz in Form von Verantwortlichkeit, da alles was getan wird, direkte Auswirkungen auf die Welt hat.

Dieser Ausgangspunkt verlangt in meinen Augen einen anderen wissenschaftlichen Fokus, da zum einen in Frage gestellt ist, ob die innere Ordnung des *Holomovements* tatsächlich vollständig erfasst und beschrieben werden kann und ebenso weil die wissenschaftlichen Paradigmen ihren Anspruch auf Totalität verlieren, aber gleichzeitig in ihrer Existenznotwendigkeit gestärkt werden. Es ist nicht zielführend ein bestehendes, nur in einem bestimmten Rahmen gültiges Paradigma durch Falsifikation zu verwerfen, viel mehr müssen mit einem derartigen Blick auf die Ordnungssysteme der Welt, die passenden Geltungsbereiche der Theorien gefunden werden.<sup>99</sup> Das Problem der Fragmentierung tritt durch einen falschen Geltungsrahmen auf. Der Schlüssel zur Wahrheit liegt also im angemessenen Bedeutungsrahmen, den der Mensch einer Ordnung und seinen Gesetzmäßigkeiten gibt. Die Übertragbarkeit, das Anwendungsfeld einer erkannten *explicate order* muss geprüft und eingegrenzt werden. Inkohärenzen und Widersprüche entstehen, wenn die determinierenden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Phänomene nicht in ihrer wahren Form durchschaut werden. Ein Grund für Inkohärenzen ist demnach Unachtsamkeit den Ursachen und Konsequenzen menschlichen Handelns gegenüber, die falsche Trennung von Denker und Denkinhalt, aber auch von Mensch und Welt.

Aufgrund des begrenzten Wissens, welches jedem Menschen zur Verfügung steht, ist auch eine Änderung der Bildungsziele und Methoden notwendig. Zur Überwindung der Inkohärenzen müssen Menschen Lernprozesse durchlaufen, die durch die von der Ontologie geprägten Definitionen von Wissen und Wahrheit geleitet werden. Eine holistische Perspektive auf die Welt wird zu einer notwendigen Bedingung.

„But what is basic to understanding is that you suddenly cease to see certain things as parts that have to be put together, and instead see them as sides or aspects generated in a total process, so that you now understand why they are related as they actually are.“ (Bohm 1999, S.128)

---

<sup>99</sup> Bohm (1964) S.218

Die Relationalität, die Kontextualität von Phänomenen zu erfahren, tritt als Lernziel hervor. Zudem können Erkenntnisse als spontane Eingebungen, als kurze Erleuchtungen erlebt werden, so dass auch die emotionale Ebene beim Erkenntnisgewinn hervorgehoben wird.<sup>100</sup> Erst wenn der Dualismus zwischen Denker und Denkinhalt aufgehoben wird, sie als Teile eines Prozesses erkannt werden, kann von Verstehen gesprochen werden. Lernen beinhaltet den Umgang mit dem Unbekannten.<sup>101</sup> Es ist notwendig, da jeder Mensch nur über begrenztes Wissen verfügt. Bohm verwehrt sich gegen Lernen als bloße Übernahme von gesellschaftlich geteiltem Wissen, viel mehr ist der selbstentfaltende, kreative Anteil des Lernalters seine wahrhaftige Verwirklichung. Lernen muss als Selbstzweck verstanden werden, da es sonst zu Inkohärenz kommt.<sup>102</sup> Verstehen beinhaltet die Einsicht in die Dynamik der Welt und kann nicht mit der Fähigkeit Ereignisse vorherzusagen gleichgesetzt werden. Da Aufgrund der Struktur der Ordnung des Weltsystems nicht alles determiniert und daher prognostizierbar ist.<sup>103</sup> Gleichzeitig setzt es ein besonderes Verständnis von Negationen voraus, die nicht als sich ausschließende Gegensätze bezeichnet werden dürfen. Diese Ansprüche werden an den Dialog als Lernmethode gestellt. Er muss eben jene Aspekte, die Unvollkommenheit des individuellen Wissens, die Dynamik der Erkenntnisuche, die Kontextgebundenheit von Bedeutung und die Pluralität von Perspektiven hervortreten lassen, um der neuartigen bohmschen Auslegung von Wissen und Verstehen gerecht zu werden.

## **1.5 Radikaler Konstruktivismus und Ontologie des Holomovements – ein Vergleich**

Bohm verwendet für das Denken den Begriff des Systems, der auch innerhalb des Konstruktivismus als Definitionsmerkmal feststeht. Dennoch ist das ontologische Fundament des *Holomovements* nicht kongruent mit konstruktivistischen Ansätzen. Am deutlichsten wird der Unterschied beim Vergleich mit dem radikalen Konstruktivismus. Zwar wird auch in ihm eine systemische Ordnung angelegt, deren jeweilige Struktur konstitutiv ist, jedoch sind die Geltungsbereiche der Ordnungen sehr begrenzt. Jedes Individuum ist ein geschlossenes System mit eigener Strukturdetermination.

---

<sup>100</sup> Bohm (1999) S.128,149,180

<sup>101</sup> Bohm (1994) S.174

<sup>102</sup> Bohm (1994) S.65

<sup>103</sup> Bohm (1985) S.30

„Ein autopoietisches System ist daher, solange es autopoietisch bleibt, ein geschlossenes dynamisches System, dessen Erscheinungsformen sämtlich seiner Autopoiese untergeordnet sind, und dessen Zustände sämtlich Zustände der Autopoiese sind.“ (Maturana 1985, S.245)

Der Unterschied zwischen Konstruktivismus und *Holomovement* liegt in der Charakterisierung der Systeme. Bohm greift zwar auf den Systembegriff zurück, vor allem bei der Beschreibung des Denkens, jedoch plädiert er für ein offenes, übergreifendes, holistisches System, in dem Welt und Mensch sich wiederfinden, so dass er sich fortwährend für eine wahrnehmbare, objektive Realität ausspricht.<sup>104</sup> Auch der Begriff der Fragmentierung, d.h. der unrechtmäßigen Trennung von Phänomenen steht im Kontrast zur konstruktivistischen Philosophie. Gerade die Autonomie und hierarchische Ordnung eines autopoietischen Systems wird angezweifelt und als hinderlich bewertet, da die Ausgangsthese der *undivided wholeness*, eine allem gleichermaßen zugrunde liegende strukturelle innere Ordnung voraussetzt. Körper und Geist stellen Unterkategorien dieser höheren Ordnung dar und haben beide an der gemeinsamen Überordnung teil.<sup>105</sup> „So it will be ultimately misleading and indeed wrong to suppose, for example, that each human being is an independent actuality who interacts with other human beings and with nature.“ (Bohm 2002, S.266) Durch die Vielzahl von Subordnungen kommt es zu einem pluralistischen Verhältnis innerhalb einer Ganzheit. Pluralismus und Ganzheit sind die Skalen, die Bohm als erkenntnistheoretische Orientierungshorizonte festschreibt. Eine strikte Trennung von Mensch und Welt, Denker und Gedachtem wird als unrechtmäßig verfremdete Darstellung angesehen. Während im Konstruktivismus gerade die Subjektbezogenheit dominiert, dort gehen alle epistemischen Möglichkeiten vom individuellen Konstruktionsrahmen aus. Im Gegensatz dazu bleibt in der bohmschen Ontologie eine objektiv erfahrbare Realität bestehen.<sup>106</sup> Die Ontologie bildet das Erklärungsfundament durch das sich die Notwendigkeit des Dialogs begründen lässt. Der Dialog ist das Kommunikationsmedium durch das ein pluralistisch-holistisches Verhältnis indiziert werden kann. Das Zusammenspiel von Individuum

---

<sup>104</sup> Bohm (1984) S.170

<sup>105</sup> Bohm (2002) S.265

<sup>106</sup> Für die epistemischen Chancen des Individuums im radikalen Konstruktivismus vgl. Beer (2007) S.169; Zwar kalkuliert Bohm bestimmte entwicklungspsychologische Denkprozesse als gegeben ein, beurteilt jedoch ihre Gültigkeit hinsichtlich eines objektiven Wahrheitsbegriffs. Entsprechend können mentale Repräsentationen existieren, die nicht korrekt sind und der Modulation bedürfen. (vgl. Bohm 1994, S.109)

und Gruppe, die Eröffnung eines pluralistischen Bedeutungsfeldes zwischen den Teilnehmenden soll diese Erfahrung ermöglichen. Die Deutungsprozesse werden offen vollzogen und in Relation zueinander gestellt, dabei stehen die individuellen Deutungsmuster als Subtotalitäten nebeneinander. Dieses wechselseitige Verweisen, das die Bedingtheit der Erkenntnisprozesse vordergründig werden lässt und den Anspruch verfolgt, die vielfältigen, teils konträren Denkwege gleichermaßen hervortreten zu lassen, spiegelt die Werte der bohmschen Ontologie. Das Individuum tritt in Beziehung, es vergleicht, ergründet, verändert nur durch den Kontakt mit dem Gegenüber. Kohärentes Denken und Handeln ist nicht auf die Stimmigkeit der individuellen mentalen Repräsentationen begrenzt, es kann erst durch Interaktion wahrgenommen und erreicht werden.

## **1.6 Wissenschaftstheoretische Konsequenzen der pluralistisch-holistischen Weltordnung**

Abschließend möchte ich meine Schlussfolgerungen zur Philosophie Bohms darlegen. Bemerkenswert ist, dass seine philosophischen Schlussfolgerungen auf Erkenntnissen naturwissenschaftlicher Forschung basieren, so lassen sich die Prinzipien der Bewegung und Ganzheit als Kernelemente quantenphysikalischer Forschung erfahren. Der Einfluss seiner Ontologie hat tiefgreifende epistemische und ethische Konsequenzen. Seine ontologischen Annahmen der Ganzheit, Dynamik und Partizipation eröffnen ein Weltbild, welches analog zu organischen Prozessen und Systemen begriffen werden kann, im Gegensatz zu dem von ihm kritisierten mechanistischen Weltbild. Veränderung, Zufall und Bewegung sind dabei eben so tragende Eigenschaften wie Stabilität, Notwendigkeit und Eigenständigkeit. Die Versöhnung scheinbar kontradiktorischer epistemischer Qualitäten hat einen zentralen Stellenwert. Auch dafür stand das Quantenphysikalische Pate, der Welle-Teilchen-Dualismus der Quanten, die Vereinbarkeit scheinbar gegensätzlicher Prinzipien in einem einzigen physikalischen Phänomen. Im Rahmen rekursiver Verweisung werden mehrere historisch gewachsene philosophische Dualismen, wie Determinismus und Indeterminismus, Denken-Gedankeninhalt, Materie-Geist, Mensch und Welt aufgegriffen und in ein Wechselverhältnis gesetzt, so dass sie mit Hinblick auf die holistische Ontologie als zusammengehörige Prinzipien einer Ganzheit gedeutet werden können.

Am einflussreichsten ist dabei das Bedeutungsprinzip, welches Materie mit Geist vereint. Ausgehend von seinem sigma-somatischen und soma-signifikanten Prozess der Informationsentfaltung wird ein für unseren Umgang mit der Welt sehr entscheidender kontradiktorischer Dualismus durch gleichberechtigte Partizipation erklärt. Bohms Ansatz unterscheidet sich damit von allen bisherigen Erklärungsversuchen, die sich bemühten, das Verhältnis von Materie und Geist zu beleuchten. Paavo Pylkkänen hat sich intensiv mit den Implikationen dieses Aspektes beschäftigt. Er macht deutlich, dass Bohms Geist-Materie-Beziehung weder reduktionistisch, noch deterministisch, aber auch nicht kausal entschlüsselbar oder auf materielle Emergenz beschränkbar ist.<sup>107</sup> Der Nutzen der neuen Weltsicht basiert auf seiner materiell-mental-Wechselwirkungsgestalt.

„The underlying idea in the Bohmian project is that a new general world view, and more specifically a new, more adequate view of issues such as the mind-matter relationship, meaning, and language might give rise to a new kind of operation of the mind, with new coherent ways of thinking.“ (Pylkkänen 2007, S.198)

Die Teilhabe als alles tragendes Prinzip spricht dem Menschen ein großes Maß an Eigenverantwortung zu. Bedeutung ist eine existenzielle Kategorie, da der Mensch aktiv an der Bildung seiner Bedeutungen teilhat. Die Grundannahmen, müssen als Konstrukt und nicht bloßes Abbild der Welt an sich verstanden werden, sie beeinflussen maßgeblich das Handeln und formen die Gestalt der Welt, daher kommt ihnen ein existenzieller Wert zu. Dadurch, dass Bedeutungen nicht einfach erkannt werden, sondern vom Bewusstsein selbst durch bestehende Erfahrungen und Annahmen geformt werden, gibt es die Möglichkeit, dass Inkongruenzen, Inkohärenzen und Konfusionen entstehen. Welt und Bewusstsein verweisen in einem systemischen Zusammenhang aufeinander, sie sind Teil einer Ganzheit. Erfahrungen und Erinnerungen sind demnach auch keine bloßen Repräsentationen, sondern müssen als Beiträge erkannt werden.<sup>108</sup> Ich bin der Ansicht, dass dieser Ausgangspunkt auch einen speziellen ethischen Fokus nahe legt, der weg von der pragmatischen Nutzenfrage, dem Nehmen, hin zum Geben in Form des aktiven Teilhabens zielt. Diese, den Umgang mit der Welt auf tiefgreifende Weise verändernde Haltung wird von der Ganzheitsontologie maßgeblich gespeist.

---

<sup>107</sup> vgl. Pylkkänen (2007) S.133,191-195

<sup>108</sup> Bohm (2002) S.261

Die Begrenztheit des menschlichen Wissens ist weiterhin ein nicht zu unterschätzender Faktor, im Hinblick auf die dynamischen, schier unendlich vielfältigen Prozesskonstellationen in der Natur. Es handelt sich beim Wissenserwerb um einen wachsenden und werdenden Prozess des Lernens und Gestaltens, bei dem nur zeitweise und situativ Erkenntnisse gewonnen werden können. Der Fokus verschiebt sich von einer Haltung des Wissens zu einer Haltung des Lernens. Mit dieser stark auseinander driftenden Schere muss nicht nur in den Wissenschaften umgegangen werden, sie sind die Herausforderung für jeden Menschen, da sie seine epistemischen Grenzen bestimmen. Es ist ein Bewusstsein für sie notwendig. Die erste Hürde ist, einen Zugang zu diesen Grundannahmen zu finden, eine Methode zu entfalten, die die Denk- und Urteilsprozesse nachvollziehbar macht. Dieser Aspekt ist tragend für die Struktur und die Ziele von Lernprozessen. Wie genau Lernprozesse gestaltet werden müssen, dass das Ziel des gemeinsamen Denkens erreicht werden kann, soll innerhalb der Dissertation geklärt werden.

Meine These ist, dass das neue Lernkonzept den Einfluss zugrunde liegender Annahmen berücksichtigen muss, damit die epistemischen Chancen tatsächlich ausgeschöpft werden können. Die Inklusion von Bohms Ontologie ist eine notwendige Bedingung, da durch sie beispielhaft der Sinn und Nutzen einer Haltungsänderung weg vom Wissenden hin zum Lernenden offenbart wird.

Wir können festhalten, dass ausgehend von den Erkenntnissen der theoretischen Physik, durch die Existenz der verschiedenen physikalischen Ordnungen und ihrem kontradiktorischen Verhältnis untereinander das Streben nach einer Überordnung, die die drei physikalischen Ordnungen widerspruchsfrei wissenschaftlich vereint, elementar wurde. Im Rahmen der Entwicklung einer Neuordnung kam es auch zu einer Umdeutung verschiedener wissenschaftsrelevanter Begriffsdefinitionen. Dieses Infragestellen der epistemischen Begriffe, Wissen, Wahrheit und Lernen führte infolgedessen zum Aufbau einer begründenden Ontologie, die die Notwendigkeit der Vielfalt der bestehenden physikalischen Theorien und der neuen Begriffsdefinitionen plausibel erklärt. Gleichzeitig wird die Ursache für die bestehenden Probleme, den verfälschten epistemischen Zugang zur Realität und das fehlgeleitete Handeln des Menschen lokalisiert. Die Grundlage bietet das fragmentierende Denken selbst. Ziel von Bohm ist es, eine Möglichkeit zu finden, sich der wirkenden

Mechanismen und Routinen des Denkens bewusst zu werden, um so die Chance zu eröffnen, sie zu ändern. In wie weit der Dialog als Kommunikationsform zur Achtsamkeitssteigerung geeignet ist, wird überprüft werden.

Wie ich am Anfang erwähnt habe, steht die Ontologie Bohms in enger Verbindung mit wissenschaftstheoretischen Fragen. Der Umgang mit unterschiedlichen Paradigmen wird kritisch betrachtet. Nicht nur die epistemischen Begriffe, Wahrheit und Wissen erhalten eine neue Definition. Auch über die Zielsetzung der Forschung und die empirischen Untersuchungsmethoden sinniert Bohm. Eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Nutzen von Poppers epistemischem Prozess der Falsifikation<sup>109</sup> ist dabei der augenscheinliche Ausgangspunkt, an dem Bohm in den wissenschaftstheoretischen Diskurs eingreift. Ein Kriterium des Wissens ist seine begrenzte Gültigkeit. Durch die unendliche Komplexität und Vielfalt im Universum kann es keine invarianten Wissensbestandteile geben. Daher ist das Ziel der Forschung keine alles beschreibende Formel, sondern ein Prozess voller Einsichten, ein sich stetig fortlaufender, sich entwickelnder Erkenntnisvorgang, ohne Endziel. Ein Anspruch der frei ist von der Vision eine absolute und finale Wahrheit zu erlangen. Die Welt selbst gibt keine derart gleichbleibenden Rahmenbedingungen her, wie sie im wissenschaftlichen Experiment simuliert werden können. Es ist demnach davon auszugehen, dass es immer eine Situation geben wird, in der eine Theorie an ihre Grenzen stößt und Erkenntnis nur durch die Überwindung von Irrtümern möglich ist. Der Fehler wird zu einem festen Bestandteil der Forschung. Genauso richtig ist es, dass Momente und Bedingungen existieren, in denen die Vorhersagen einer Theorie zutreffend sind. Theorien sollen daher immer nur als Annäherungen verstanden werden.<sup>110</sup> Das Falsifizieren ermöglicht es, die Geltungsbereiche wissenschaftlicher Theorien schärfer begrenzen zu können. Auch hier hat die Ontologie Bohms einen entscheidenden Anteil bei der Auslegung. Nicht das Widerlegen von theoretischen Ansätzen ist elementar, das Ziel ist vielmehr deren zulässige Gültigkeitsräume zu ermitteln. Die Haltung der Entwicklung, des Wachstums und der Perspektivenvielfalt bleibt gewahrt, mit Hilfe der Falsifikation können immer neue Einsichten gewonnen werden, während die alles einende, implizite Ordnung vielleicht auch unergründbar bleibt.<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Bohm (1964) S.213-218; Bohm (1961) S.104f.

<sup>110</sup> Bohm (1984) S.32,153,156,165; Bohm (1964) S.220/22; Bohm (2002) S.6

<sup>111</sup> Bohm (2002) S.12,198/199,226; Bohm (1964) S.220,222



Ein weiterer epistemischer Kritikpunkt Bohms wendet sich gegen den Usus der Forschung, überprüfbare kontradiktorische Fragestellungen zu verwenden. Experimente werden durchgeführt, die darauf ausgelegt sind, Ja-Nein-Fragen beantwortbar zu machen. Diese stoßen jedoch an ihre Grenzen, wenn die untersuchten Phänomene nicht in einem kontradiktorischen Verhältnis zueinander stehen,<sup>112</sup> sondern viel mehr Teile einer Ganzheit bilden. Die Relevanz von Fragestellungen wird auch im Dialogprozess selbst verdeutlicht und soll daher später wieder aufgegriffen werden. Die Akzeptanz und Anwendung eines Forschungspluralismus ist die Quintessenz, der Bohm den Zuschlag gibt. Die bisherige Ordnungs- und Regelvielfalt, die im Bereich der Physik gewonnen werden konnte, fordert breite, vielseitige Zugangsmethoden zur Natur, um deren Beweglichkeit, Varianz und Vielfalt gewachsen zu sein.<sup>113</sup> Erkenntnis erscheint ihm nur möglich, wenn man die Methodik im Verhältnis zum jeweiligen Gegenstand betrachtet, d.h. sie muss ebenso mannigfaltig und differenziert sein, um jede Form der Entfaltung beschreibbar und erklärbar zu machen.<sup>114</sup> Der bohmsche Methodenpluralismus inspirierte Paul Feyerabend nachhaltig, auch wenn Feyerabend Bohm nie direkt als Ursprung seiner pluralistischen Idee der Wissenschaft erwähnt,<sup>115</sup> Pluralismus aber dennoch als eine zentrale Forderung selbst nutzt.<sup>116</sup>

„Ein Wissenschaftler, der den empirischen Gehalt seiner Ideen möglichst groß machen möchte, muß daher andere Ideen einführen; das heißt, er muß eine pluralistische Methodologie verwenden.“ (Feyerabend 1986, S.34)

Das Streben nach einer einzelnen, finalen, alles erklärenden Theorie ist problematisch, da es die Etablierung inkommensurabler Positionen fördert, es zu Konfusion und Kontradiktion kommt, bei der sich am Ende unvereinbare Ansätze gegenüberstehen und das Bestreben der Wissenschaftler darauf zielt, die bessere, den gültigen wissenschaftlichen Kriterien eher genügende Theorie zu finden, sie zu verteidigen und weiter zu entwickeln, während voran gegangene Theorien fallengelassen werden. Dadurch stehen unterschiedliche Paradigmen in einem wettbewerbsähnlichen Verhältnis. In diesem Sinn kann Bohms Arbeit auch als Kritik an Thomas Kuhns Theorie wissenschaftlicher Forschung verstanden werden. Der Fokus von Bohms wissenschaftstheoretischen Bestrebungen macht deutlich, dass der

---

<sup>112</sup> Bohm (1961) S.104

<sup>113</sup> Bohm (1961) S.114ff.

<sup>114</sup> Bohm (1961) S.116; Bohm (1984) S.166-167

<sup>115</sup> Oberheim (2006) S.39

<sup>116</sup> Feyerabend kannte Bohm auch persönlich. (vgl. Peat 1997, S.187f.)

Umgang mit Wahrheit und Wissen, die Regeln, die metaphysischen Annahmen, die aufgestellt und die Ziele, die angestrebt werden, diskutabel sind und damit auch kritisch kommunizierbar sein müssen. Ontologische Annahmen sind mit wissenschaftlichen Forschungsgrundsätzen und Kriterien verbunden und bisweilen kann nur durch deren Infragestellen ein neuer epistemischer Raum erschlossen werden. Der größte Gewinn, der uns, meiner Meinung nach, durch Bohms philosophische Auseinandersetzung zuteil wird, ist die Aufmerksamkeit gegenüber den eigenen, für wahr gehaltenen Grundannahmen. Eine Sensibilität gegenüber Denk- und Schlussfolgerungsprozessen wird vom Lernenden gefordert. Gleichzeitig müssen die gültigen Regeln und Normen geprüft werden. Der stillschweigende Einfluss bestimmter wissenschaftlicher Werte, die als allgemeingültige, unabhängige Leitlinien für Theoriebildungen und Forschungsprozesse dienen, muss erkannt werden. Wie aktuell die Frage nach der Bedeutung eines festen Kanons wissenschaftlicher Werte ist, beweist auch der gegenwärtige Diskurs.

„Values tend to be contentious so that a diversity of opinion is bound to arise when value-laden judgments are passed. That is, the inclusion of values is in part responsible for the pursuit of conflicting research programs, controversies, and differences in judgment.“  
(Carrier 2013, S.2558)

Ein pluralistisches Wissenschaftsverständnis muss mit der Variabilität von epistemischen Grundwerten umgehen können und die Kontextgebundenheit, die Abhängigkeit vom sozio-kulturellen Hintergrund anerkennen.<sup>117</sup>

## **1.7 Die Ontologie des *Holomovements* als Chance für den Geschlechterdiskurs**

Welche erkenntnistheoretischen Konsequenzen die Orientierung an den metaphysischen Annahmen von David Bohms Ontologie für die wissenschaftliche Forschung bietet, möchte ich anhand des Genderdiskurses darlegen. Dieser Diskurs ist von einem sehr vielseitigen Spektrum an Positionen geprägt. Die biologisch-evolutionäre Begründung, die zur Erklärung der bestehenden Geschlechterdichotomie herangezogen wird, zieht die jeweils spezifischen Fortpflanzungsstrategien als Erklärungsgrundlage heran. Als Relikte dieser Strategien werden dem Männlichen Eigenschaften wie hohe Misserfolgstoleranz, größere

---

<sup>117</sup> vgl. Longino (1995) S.396

Körperkraft, Konkurrenzdenken bzw. Aggressivität zugeordnet.<sup>118</sup> Alles Fähigkeiten, die sich im Laufe der Evolution herausbildeten, da sie die Chancen für die Fortpflanzung verbesserten und so die Erhaltung der Art sicherten. Eine typisch weibliche Fortpflanzungsstrategie ist demnach die Fürsorgekompetenz, eine qualitative Strategie, die dem Nachwuchs bessere Überlebenschancen ermöglicht.<sup>119</sup> Meist wird zur Stützung der These einer biologisch induzierten Fähigkeitsverteilung auch die Arbeitsteilung zur Zeit der Jäger und Sammler hinzugezogen. Aufgrund der selektiv begünstigenden Dispositionen bietet sich für Männer die Jagd und für die Frauen die Tätigkeit des Sammelns bei gleichzeitiger Kinderaufzucht an.<sup>120</sup> Diese Annahme ist gegenwärtig stark umstritten. Es finden sich sowohl archäologisch<sup>121</sup> als auch neurologisch<sup>122</sup> Argumente gegen eine geschlechtsspezifische Trennung der Arbeitsbereiche. Es ist also fraglich, in wie weit sich Berufsbilder tatsächlich biologisch-geschlechtsspezifisch begründen lassen. Genauso wie die Übertragbarkeit dieser Fähigkeiten im Rahmen unserer heutigen Gesellschaftsansprüche offen ist, in der intellektuelle kooperative Kompetenzen weit mehr gefordert sind als Körperkraft und Konkurrenzdenken.

Dennoch lassen sich innerhalb des Sozialverhaltens auch heute noch sehr unterschiedliche Strategien zwischen den Geschlechtern ausmachen, die durch kulturelle Maßstäbe verursacht werden. So streben Jungen eine unabhängige Selbstbildkonstruktion und Machtstrukturen an, während Frauen sich an einem abhängigen Selbstbild und Geltungshierarchien orientieren.<sup>123</sup> Entsprechend bilden Jungen häufiger Hierarchiegefüge mit einer festen Struktur, die an Dominanz und Unterwerfung ausgerichtet sind. Für Mädchen rücken Gleichberechtigungsverhältnisse in den Vordergrund, sie zeigen weniger Interesse für Machtstrukturen.<sup>124</sup> Gerade Hierarchiebedürfnisse stehen dem Prinzip dialogischer

---

<sup>118</sup> Bischof-Köhler (2010) S.157/158

<sup>119</sup> Bischof-Köhler (2010) S.156/157

<sup>120</sup> Bischof-Köhler (2002) S.157/158

<sup>121</sup> Die Studien legen nahe, dass Männer und Frauen in beiden Bereichen (Kindererziehung und Jagen) zusammen gearbeitet haben. Genauso wie das Sammeln und die Jagd von Kleintieren die Hauptgrundlage der Nahrung stellte. (vgl. Palm 2012, S.72)

<sup>122</sup> Da der Erfolg beim Sammeln und Jagen, größtenteils von planenden reflexiven vorbereitenden Strategien abhängt, die ein großes Erinnerungsvermögen verlangen, gibt es die These, dass hier möglicherweise die Wiege des reflexiven Denkens zu finden ist. Wobei die Jagd recht spät als Nahrungsbeschaffung das Sammeln ergänzte. (vgl. Wilson 2002, S.626/627)

<sup>123</sup> vgl. Pinnow (2010) S.60; Eine Auseinandersetzung mit dem Independenz- bzw. Interdependenzstereotyp verringert den Einfluss dieses Verhaltens nachweislich, was dafür spricht, dass sozial-konstruktivistische Einflüsse eine Rolle spielen. (vgl. Hannover 2010, S.31)

<sup>124</sup> Bischof-Köhler (2010) S.164

Gleichberechtigung entgegen, eine Sensibilität ihnen gegenüber ist für einen gelingenden Dialog unentbehrlich.

Auch die physiologischen Prozesse, die geschlechtsspezifischen Hormone Testosteron (männlich) und Östradiol (weiblich), die Einfluss auf den Gehirnstoffwechsel und die Gehirnentwicklung nehmen, rücken ins Blickfeld bei der Frage nach geschlechtstypischen Fähigkeiten.<sup>125</sup> Welchen Einfluss nehmen diese Hormone nun auf die Ausprägung von kognitiven Fähigkeiten und Verhalten? Eine allgemeine Annahme ist, dass Frauen im Bereich des verbalen Denkens Vorteile haben, während Männer im räumlich-visuellen Vorstellungsvermögen größere Kompetenz mitbringen. Zwar existieren hier tatsächlich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Frauen erzielen im Bereich des verbalen Gedächtnisses und der Wortflüssigkeit bessere Ergebnisse.<sup>126</sup> Männer schneiden bei Übungen zur mentalen Rotation, d.h. beim kognitiven Drehen und Vergleichen dreidimensionaler Objekte, besser ab.<sup>127</sup> Jedoch konnte gezeigt werden, dass es gerade innerhalb des Fähigkeitsfeldes der verbalen Kompetenz eher zu einer Annäherung zwischen den Geschlechtern kommt. „Im Erwachsenenalter gibt es insgesamt kaum Geschlechtsunterschiede in sprachlichen Fähigkeiten.“ (Hirnstain & Hausmann 2010, S.73)

Hinsichtlich der räumlichen Vorstellungskraft deuten Studien mittlerweile darauf hin, dass vor allem die angewandten Lösungsstrategien eine Rolle für die Differenzen zwischen den Geschlechtern spielen. So nutzen Frauen eher analytisch-verbale Strategien, die für räumliche Problemlösungsaufgaben ungeeignet sind.<sup>128</sup> Erfahrung spielt im Bereich des Denkens ebenso eine Rolle. So zeigen Student\_innen der Geisteswissenschaft im Bereich des räumlichen Denkens schlechtere Leistungen als Student\_innen der Computervisualistik.<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> Da die Hormone schon pränatal ausgestoßen werden und im Laufe des Lebens stetig eine Rolle spielen, liegt der Verdacht nahe, dass sie, sofern sie eine Wirkung auf Fähigkeitsentwicklung haben, ihren Einfluss eher ausbauen als einschränken. Bischof-Köhler spricht deswegen von einer geschlechtstypischen Differenzierung der Fähigkeitsbereiche verbales Denken und räumlich-visuelles Vorstellungsvermögen. (vgl. Bischof-Köhler 2002, S.243)

<sup>126</sup> Hirnstain & Hausmann (2010) S.73/74

<sup>127</sup> Hirnstain & Hausmann (2010) S.72/73

<sup>128</sup> vgl. Jordan (2010) S.93; Wird bei Frauen das Nutzen von räumlichen Problemlösungsstrategien, etwa durch die Aufgabenstellung angeregt, dann verschwinden die Leistungsunterschiede. (vgl. Hirnstain & Hausmann 2010, S.75)

<sup>129</sup> Jordan (2010) S.98

Weiterhin muss berücksichtigt werden, dass die Hormonspiegel nicht fortwährend auf dem selben Level bleiben, sondern von Tages- und Jahreszeit (Männer) und monatlichem Zyklus (Frauen) abhängig sind.<sup>130</sup> Die Annahme von allgemeingültigen geschlechtsspezifischen Fähigkeitsbereichen beweist sich eher als Mythos. Vor allem wenn man berücksichtigt, dass die momentanen IQ-Testverfahren sehr punktuelle Methoden sind, die keine Verallgemeinerungen zulassen. „Generell gibt es einen großen Überschneidungsbereich in den Leistungen von Männern und Frauen, so dass markante Geschlechtsunterschiede in kognitiven Fähigkeiten eher die Ausnahme als die Regel sind.“ (Hirnstein & Hausmann 2010, S.76) Gleichzeitig zeigt sich, dass eine Fokussierung auf die Einflüsse der „geschlechtstypischen“ Hormone außer Acht lässt, dass in beiden Geschlechtern Konzentration von beiden Hormonen vorkommen bzw. umgewandelt werden können.<sup>131</sup>

Für eine sozial-konstruktivistischen Komponente, d.h. die Wirkung von stereotypen Klischees auf kognitive Leistungen sprechen beispielsweise die Konsequenzen gezielten *Primings*. Das Auslösen bzw. Entkräften von stereotypen Annahmen, die Betonung der Leistungsschwäche oder aber Stärke von Frauen im mathematischen Bereich veränderte die Testergebnisse im Sinne einer selbsterfüllenden Prophezeiung.<sup>132</sup> Auch die Hervorhebung der Leistungsstärke von Männern im Vorfeld räumlicher Problemlösungsaufgaben führte zu einer signifikanten Beeinflussung der Testergebnisse.<sup>133</sup> Die Studien zeigen, wie stark sich psychologische Interventionen (*Priming*) im Verhältnis zur biologisch-genetischen Komponente auf das Leistungsniveau auswirken.

---

<sup>130</sup> Die Testosteronkonzentration ist am Morgen und im Herbst höher als am Abend und im Frühjahr. (vgl. Hirnstein & Hausmann 2010, S.77); Zu Beginn des Monatszyklus sind bei Frauen die Leistungswerte bei Übungen zur räumlichen Vorstellungskraft höher, während die verbale Leistungskurve zur Zyklusmitte ihren Höhepunkt erreicht. (vgl. Jordan 2010, S.96)

<sup>131</sup> Eine inkorrekte Terminologie kann zu einem Bedeutungsfenster führen, dass die Unterschiede in zu starkem Maß betont und die Gemeinsamkeiten innerhalb des Hormonhaushalts unberücksichtigt lässt. (vgl. Palm 2012, S.71)

<sup>132</sup> Die Testergebnisse ließen sich bei Frauen erheblich verbessern, wenn die Frauen zu Beginn mit dem Glauben der Überlegenheit geprimed wurden, während Frauen, bei denen die stereotype Annahme der mathematischen Leistungsschwäche ausgelöst wurde, deutlich schlechter im Test abschnitten. (vgl. Jordan 2010, S.99)

<sup>133</sup> Die Aktivierung von Geschlechterstereotypen führte bei Männern zu einer erhöhten Testosteronausschüttung, wodurch sich das räumliche Vorstellungsvermögen verbesserte. Hier zeigt sich die wechselseitige Verwobenheit von Psyche und Physiologie. (vgl. Hirnstein & Hausmann 2010, S.80)

Die Motivation wird ebenso als Begründung für die unterschiedlichen Leistungen angeführt, so hält sich der Glaube, dass Mädchen Mathematik eben weniger Spaß macht als Jungen. Jedoch ist belegt, dass Motivation von diversen Aspekten abhängig ist, sie von biologischen, persönlichen, sozialen und kulturellen Faktoren geprägt wird.<sup>134</sup> Eine Ursache für das geringe weibliche Interesse an bestimmten Berufszweigen lässt sich durch die Chancenungleichheit belegen, die es Frauen nicht lohnenswert erscheinen lässt, diese Fachrichtungen einzuschlagen.<sup>135</sup> Daneben scheint auch die Identifikation mit einem zur Geschlechterrolle passenden Verhalten und Können eine Rolle zu spielen.<sup>136</sup>

Am deutlichsten wird der sozial-konstruktivistische Aspekt sichtbar, wenn man sich die Auswirkungen der Fragestellung auf das Testergebnis anschaut. „So verschwanden Geschlechtsunterschiede in einem mathematischen Test, wenn der Test als allgemeiner Problemlösungstest und nicht als Mathematiktest vorgestellt wurde [...]“ (Hirnstain & Hausmann 2010, S.79) Die Auswertung der Leistungen der Kinder verdeutlicht ebenso, wie stark die Wahrnehmung durch Geschlechterstereotypen beeinflusst ist. Es kommt zu einer überhöhten Erwartungshaltung und einer ungleichen Bewertung der Leistungen von Mädchen und Jungen in den jeweils untypischen Fachbereichen.<sup>137</sup> Es zeigt sich, dass eine Fokussierung auf lediglich ein Element, bei der Frage nach Leistungsunterschieden zu kurz gedacht ist. Die Situation, die Fragestellung, die Gruppenzusammensetzung, die Selbsteinschätzung, ja der gesamte Testrahmen sind für das Endergebnis folgenreiche Faktoren.

Natürlich existieren auch nachweisbare biologische geschlechtsspezifische Faktoren. Eine augenscheinliche morphologische, d.h. anatomische Unterscheidbarkeit zwischen männlichem und weiblichem Genital lässt sich nicht leugnen. Sie ist folgenreich für die

---

<sup>134</sup> vgl. Pinnow (2010) S.56

<sup>135</sup> Eine geringere Selbstwirksamkeitserwartung und gesellschaftliche Barrieren sind demnach ausschlaggebend für die mangelnde Leistungsmotivation in diversen technischen Fächern und Berufen. (vgl. Billmann-Mahecha 2010, S.396)

<sup>136</sup> vgl. Hirnstain & Hausmann (2010) S.79; Beim Leseverhalten der Jungen zeigt sich das ganz deutlich, da Lesen als typisch 'weibliches' Hobby verstanden wird. Das Bestreben, einem Rollenklischee zu entsprechen, wird zur Motivationsbarriere. (vgl. Richter 2012, S.119)

<sup>137</sup> So wird beispielsweise die Leistung von Mädchen im Fach Mathematik in der Grundschule viel kritischer betrachtet und sie müssen, um zu genügen, deutliche höhere Leistungen erbringen als die Jungen. (vgl. Schröder-Lenzen 2012, S.391)

Identitätsentwicklung. So stellt die Geschlechtszugehörigkeit schon im Kleinkindalter ein markantes Merkmal für das Selbstbild dar und führt zu sozialpsychologischen Gruppierungseffekten, d.h. der Zuordnung zur gleichgeschlechtlichen und Abgrenzung von der fremdgeschlechtlichen Gruppe.<sup>138</sup> „[...] die Geschlechtsidentität gehört zu den am frühesten erworbenen Aspekten von Identität.“ (Boeger 2010, S.135) Auch setzt sie die ersten Grenzen in der Gestaltungsfreiheit der Kinder, weil sie ihre biologischen Bedingtheit erfahren, beispielsweise durch die Erkenntnis, dass Jungs nie Mama werden können. Die biologisch unumgängliche Identifikation führt oft zu einer Verstärkung von geschlechtstypischem Verhalten.<sup>139</sup> „Viele Kinder sind in der Folgezeit darum bemüht, >richtige< Mädchen bzw. Jungen zu werden, und verhalten sich zunehmend geschlechtstypisch – oft mehr, als es den Erwachsenen lieb ist.“ (Rohrmann 2013, S.98) Durch die Zuordnung zur gleichgeschlechtlichen Gruppe und das Bedürfnis ein stabiles und anerkanntes Selbstbild zu kreieren, verstärken Kinder existierende Stereotypen, da sie übernommen und reproduziert werden. Aufgrund dieser Tatsachen ist die Bestrebung, die Kategorie Geschlecht einfach auszuklammern, beispielsweise durch die Forderung der Ignoranz der Geschlechtszugehörigkeit und eine geschlechtsneutrale Bildung unmöglich.

Eine Gegebenheit, die gegen eine rein dualistische Ordnung der Geschlechter spricht, bietet das Phänomen der Transsexualität. Bei Transsexuellen stimmt die Geschlechtsidentität nicht mit den körperlichen Geschlechtsmerkmalen überein, sie haben das Gefühl im falschen Körper geboren zu sein.<sup>140</sup> Für die Ursachen dieser Symptomatik gibt es noch keine einwandfreie Erklärungsgrundlage. So ist eine Zurückführung auf biologisch-hormonelle Ursachen im pränatalen Stadium denkbar.<sup>141</sup> Aber auch sozialpsychologische oder genetische Einflüsse lassen sich nicht ausschließen.<sup>142</sup> Transsexualität provoziert nicht notwendigerweise zum Umdenken und zur Loslösung vom dualen Geschlechtermodell, im Gegenteil es kann zu einer Verfestigung des Gültigkeitsanspruchs des Zwei-Geschlechter-Modells kommen.<sup>143</sup> Die

<sup>138</sup> vgl. Rohrmann (2013) S.98

<sup>139</sup> Faulstich-Wieland & Horstkemper (2012) S.32

<sup>140</sup> Schmitz (2006a) S.49

<sup>141</sup> Bischof-Köhler (2002) S.213

<sup>142</sup> Dramatisch wird eine genetische Verankerung vor allem durch den Status, den Transsexualität erhalten könnte, eben als unerwünschte Fehlbildung und Anlass einer Abtreibung. (vgl. Schmitz 2006a, S.51/52)

<sup>143</sup> So wird eine dritte Kategorie begründet, die gewissermaßen die Anormalitäten fasst, die keine Kongruenz zwischen gegebenem und gefühltem Geschlecht aufweisen. (vgl. Gildemeister 2010, S.139); Gleichzeitig findet sich bei vielen Transsexuellen der Anspruch sich in die Zweigeschlechtlichkeit durch Operationen

schwerwiegendste Konsequenz ist die Pathologisierung dieser Ordnungsanomalie und die damit einhergehende Rechtfertigung pränataler Maßnahmen, beispielsweise von Gentherapien oder Abtreibungen, sofern eine genetische Ursache ausfindig gemacht wurde.<sup>144</sup> Gerade die Bewertungen und Handlungsnormen, die in Bezug auf Regelausnahmen getroffen werden, tangieren auch den ethischen Anspruch einer Gesellschaft, der sich in der Frage nach der Akzeptanz des Fremden bzw. Unbekannten, den Umgangsformen und Bewertungsmaßstäben niederschlägt.

Welche neuen Denkwege eröffnet die bohmsche Ontologie? Die angeführten Argumente und Studienergebnisse veranschaulichen, dass die Frage nach dem Ursprung der Ungleichheit der Geschlechter nicht leicht zu beantworten ist. Die Beanspruchung einer einfachen kausalen Erklärung für die Geschlechterdichotomie, die entweder in einer genetisch-biologischen oder sozial-konstruktivistischen Perspektive mündet, kann ausgeschlossen werden.<sup>145</sup> Während die Geschlechterforschung noch nach der Vereinbarkeit beider Pole strebt, ist es ein Kennzeichen der Ontologie Bohms eine ganzheitliche Ordnung (*implicate order*) als allgemeine Grundlage voraus zu setzen und dadurch die Existenz dualer, entgegengesetzter Phänomene auszuschließen. Die Annahme einer alles vereinigenden inneren Ordnung, die alles gleichermaßen durchdringt und dadurch zusammenführt, bietet eine Basis zur Überwindung der Dichotomien. Die fragmentarisierende Gegenüberstellung von Gegensatzpaaren, beispielsweise männlich-weiblich, wird als abstrakte, willkürliche, verfremdende menschliche Festsetzung erkannt. Die Auflösung derartiger kontradiktorischer Verhältnisse vollzieht Bohm selbst am Gegensatzpaar Geist und Materie.<sup>146</sup> Eine ganzheitliche Orientierung bietet die Möglichkeit hierarchische Über- und Unterordnungen und Aufgliederungen zu vermeiden. Das historisch-kulturell gewachsene Geschlechterverhältnis beweist, wie negativ sich eine kategorische, hierarchische Kluft auswirkt, da das Weibliche im

---

einzufügen. (vgl. Ebeling 2006, S.286)

<sup>144</sup> Schmitz (2006a) S.52

<sup>145</sup> So werden gegenwärtig vermehrt Sozialisationstheorien gefordert, die einen verschränkenden Charakter besitzen und sowohl biologische als auch soziokulturelle Ursachen für die Geschlechterdichotomie in Erwägung ziehen. (vgl. Nestvogel 2010, S.173)

<sup>146</sup> Sprachphilosophisch spiegelt sich diese Überwindung der Gegensätzlichkeit in einer Abkehr von der aristotelischen Logik (entweder/oder) hin zu einer ganzheitlichen Ebene (sowohl/als auch) begründet. Dies veranschaulicht Bohm explizit in seiner Auflösung der Trennung von Denken (Geist) und Nicht-Denken (Materie). (vgl. Bohm 1980, S.73-77)



Vergleich zum Männlichen als defizitär bewertet wurde.<sup>147</sup> Die Abwertung beginnt schon bei einer tendenziösen Interpretation der biologischen Geschlechtsausformung. So wird die weibliche sexuelle Differenzierung oftmals als passiver Prozess ausgewiesen, während die männliche Organismusentwicklung als aktiver Vorgang klassifiziert wird.<sup>148</sup> Auch wird Weiblichkeit im Verhältnis zu Männlichkeit durch die Abwesenheit der charakteristischen männlichen Merkmale, Penis und Hoden definiert, statt eigenständig anhand der weiblichen Genitalien, Vagina, Uterus und Eierstöcke bezeichnet zu werden.<sup>149</sup> Außerdem wurde die Geschlechtszugehörigkeit zu einer kategorisierenden Qualität, die mit diversen typischen Eigenschaften gepaart wurde. Die Verknüpfung des Weiblichen mit Körperlichkeit, Emotionalität und Passivität im Vergleich zur Gleichsetzung des Männlichen mit Geist, Rationalität und Aktivität beispielsweise.<sup>150</sup> Eine ganzheitliche, gleichwertige Betrachtung wird außer Reichweite gerückt und die bestehenden Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern geraten genauso aus dem Blickfeld, wie die charakteristischen Unterschiede, die innerhalb eines Geschlechts zu finden sind.<sup>151</sup> Die Ordnung Bohms verlangt die Anerkennung der Komplexität der Natur, deren Gesetzmäßigkeiten sich nicht in einfachen Kausalregeln oder trennbaren Kategorien erschöpfen. Damit einher geht die Forderung nach einem pluralistischen Weltverständnis und methodischem Zugang, um der Komplexität und Dynamik der Natur gewachsen zu sein. Folgt man Bohms holistischer Ausrichtung, dann liegt der Schlüssel zu einer Überwindung der gegensätzlichen Pole in einer ergründenden Auseinandersetzung mit den gegebenen Vorannahmen. Dabei muss vor allem das Bedürfnis der Trennung und Hierarchisierung bewusst erkannt und überwunden werden. Für die Geschlechterdebatte bedeutet das, dass das Ineinandergreifen und wechselseitige Verweisen von biologischen und sozial-kulturellen Faktoren wahrgenommen werden muss. Das Vermögen beide Seiten als Teil eines komplexen Holismus zu erkennen, sowohl die biologischen, d.h. physiologischen, morphologischen Unterschiede als auch die

---

<sup>147</sup> vgl. Nestvogel (2010) S.167

<sup>148</sup> Das wird mit den an der Geschlechtsbildung zusätzlichen androgenen Hormonen (Testosteron) beim männlichen Geschlecht begründet. (vgl. Palm 2012, S.72) Im Gegensatz dazu kann aber auch der Einfluss der weiblichen Hormone (Östradiol) auf die Gehirnentwicklung herangezogen werden. (vgl. Jordan 2010, S.88) Defizitäre Kategorisierung beginnt da, wo nicht die positiven, d.h. gegebenen Eigenschaften zur Charakterisierung genutzt werden, sondern auf einen Mangel, Fehler im Vergleich zur Normgruppe Bezug genommen wird.

<sup>149</sup> Gildemeister (2010) S.140

<sup>150</sup> vgl. Schmitz (2006b) S.334/335

<sup>151</sup> Es ist nachgewiesen, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Frauen und Männern die Unterschiede überwiegen und die gefundenen hirnstrukturellen Differenzen sehr uneinheitlich, d.h. nicht geschlechtsspezifisch sind. (vgl. Jordan 2010, S.95)

gesellschaftlichen Bedeutungs- und Wertungshorizonte als beeinflussende Kriterien zu akzeptieren und damit eine ganzheitliche Betrachtungsweise zu ermöglichen, kann als Zielsetzung angesehen werden.

Die undefinierte, innere Ordnung setzt außerdem der menschlichen Erkenntnis Grenzen und widerlegt daher die Möglichkeit absolutes Wissen oder finale Wahrheiten zu erlangen. Die erkenntnistheoretische Funktion des Menschen vollzieht sich nicht in einer deskriptiven, objektiven Position und mündet nicht in einem wissenschaftlich allgemeingültigen Paradigma. Der Mensch ist Teilhabender der Welt und sein Handeln bestimmt die Gestalt. Er selbst ist nicht vollständig von der inneren Ordnung determiniert, sondern bringt Neues, Eigenes ein, er kann entsprechend kohärente oder inkohärente Bedeutungszuweisungen und Aktionen vollziehen. Er trägt Verantwortung für sein Handeln und seine Urteile. Am Beispiel der Intersexualität werden die Konsequenzen von Bohms Denkweise am deutlichsten. Die korrigierende Maßnahme einer angleichenden Operation und die damit verbundene existenzielle Negierung des Phänomens würde dem pluralistisch-holistischen Grundsatz widersprechen. Die Neuentdeckung der Intersexualität verlangt statt dessen nach einer Neudefinition der Kategorie Geschlecht. Ordnungen und Regeln stellen für Bohm lediglich provisorische, offene Erklärungsversuche dar, die sofern neue Erkenntnisse aufkommen, angepasst und kritisch hinterfragt werden müssen.

Bohms epistemische Wende bedeutet eine Abkehr vom objektiven Forscher, der seinen Untersuchungsobjekten unabhängig gegenübersteht und allgemeingültige Gesetzmäßigkeiten ableitet. Theoretische Erkenntnisse sind auf die äußeren Teilordnungen mit jeweils spezifischen Gültigkeitsbereichen beschränkt, die Verbindung zur inneren Ordnung wird nicht durch distanziertes Theoretisieren, sondern nur durch aktives Einbringen vollzogen. Dabei liegen die Barrieren für eine kohärente Begegnung mit dem Anderen oder der Natur in der mangelnden Flexibilität des Denkens an sich. Während die holistische Ordnung einem dynamischen, vielfältigen und veränderlichen Prozess gleich gesetzt werden kann, ist es typisch für das Denken abzuschließen, zu beantworten oder allgemeingültig festzustellen.<sup>152</sup>

---

<sup>152</sup> Bohm beschreibt diese Eigenheit als Impuls der Notwendigkeit, der allen Menschen eigen ist. Er erschwert ein Umdenken und verhindert Offenheit gegenüber anderen Sichtweisen. (vgl. Bohm 1994, S.140)

Dieser Gegebenheit soll durch eine pluralistische Ausrichtung der Wissenschaft, die die relationalen Verflechtungen zwischen den unterschiedlichen Standpunkten, Methoden und Regeln in den Vordergrund rückt, Einhalt geboten werden. Die Haltung des Wissenden verschiebt sich zu Gunsten einer offeneren Position, der des Lernenden. Wie ersichtlich ist, genügt eine Vielfalt im Sinne eines Nebeneinanders nicht. Solange keine Auseinandersetzung zwischen den verschiedenen Standpunkten erfolgt, die jeweils gegensätzlichen Positionen, die ein Thema, eine Fragestellung bietet, anerkannt und in Beziehung gesetzt werden, findet keine wirkliche Auseinandersetzung und Annäherung der Fachbereiche statt. Während nun der Dialog von Bohm als das maßgebliche Medium des Wissensaustauschs gesehen wird, spiegelt die Ontologie die elementaren Qualitäten wider, die als Richtlinien für jegliche methodische Gestaltung berücksichtigt werden müssen. Theorien müssen als punktuelle, abstrahierende Erklärungsversuche gesehen werden, die keine absolute oder allgemeingültige Wahrheit transportieren, sondern nur partielle Einsichten vermitteln. Das Gleiche gilt für wissenschaftliche Kriterien und Methoden, auch sie sind keine universellen Maßstäbe. Entsprechend wirkt eine pluralistische Ausrichtung der Wissenschaftsmethodik dem menschlichen Bedürfnis nach einfachen und eindeutigen Erklärungen, die allgemeingültige Prognosen zulassen, entgegen. Im Pluralismus rückt das in Beziehung treten, die relationalen Verflechtungen zwischen den theoretischen Ansätzen, die Art des ins Verhältnis Setzens der verschiedenen Standpunkte in den Vordergrund. Die pluralistisch-ganzheitliche Ausrichtung setzt die Notwendigkeit des Anderen, Unbekannten und Neuen als grundsätzliche Bedingung voraus. Sie fördert einen wissenschaftlichen Kanon, in dem jede Fachrichtung die Existenz und Berechtigung der anderen nicht anzweifelt, sondern anerkennt, in dem kein Wettkampf gegeneinander, sondern eine kooperative Korrespondenz, eine wechselseitige Verwiesenheit charakteristisch ist.

Die leitende Frage ist nicht: Durch welches von zwei oder mehreren Theoriemodellen ein Phänomenbereich besser beschrieben werden kann, sondern in welcher Weise die theoretischen Standpunkte sich gegenseitig bereichern und ergänzen können, um dadurch eine umfassendere, der Vielschichtigkeit der Sachverhalte angemessenere Erklärung zu bieten. Für die Rezeptionsästhetik bedeutet das, dass sie sich stets als lediglich eine literarische Analysemöglichkeit verstehen muss und zugleich den interdisziplinären Kontakt,

beispielsweise zu anderen Fachrichtungen benötigt, deren Untersuchungsfeld mit dem der Rezeptionsästhetik zusammenfällt. So erfordert die Vermittlung analytischer Verfahren den Schulterschluss mit der Literaturdidaktik. Die Zusammenarbeit mit Kultur- und Geschichtswissenschaften eröffnet eine Lesart, bei der die gesellschaftlichen Verhältnisse der Entstehungszeit ins Verhältnis zu gegenwärtigen Normen gerückt werden können. Die sozialen Erwartungen, die Rollenverhältnisse der Geschlechter werden erst durch die bewusste Auseinandersetzung mit dem Themenbereich der *Gender Studies* in ihrem ganzen Umfang erfahrbar. Bisher sind derartig fächerübergreifende Kooperationen jedoch die Ausnahme.<sup>153</sup>

---

<sup>153</sup> So gibt es nur wenige Arbeiten die Literaturtheorie und Fachdidaktik dialogisch verbinden. Statt dessen kommt es zu einer starren Anwendung bekannter Methoden und der wechselseitigen Ignoranz von Praxis und Theorie. (vgl. Nünning 2004, S.92/93) Innerhalb der Naturwissenschaft ist die Geschlechterforschung kaum etabliert und entsprechend nicht für Studierende verfügbar. (vgl. Schmitz & Ebeling 2006, S.16)

## 2 Untersuchung der psychologischen Denkparadoxien

### 2.1 Bedeutung der Holomovementontologie für den Bewusstseinsbegriff

Wie arbeitet das Bewusstsein laut Bohm? Bohms philosophisches Partizipationsprinzip, findet sich auch bei der Beschreibung des Bewusstseins wieder. Das Bewusstsein ist ebenso wie Materie in das *Holomovement* eingebunden und durch das Zusammenspiel von *implicate* und *explicate Order* und deren aufeinander verweisende Ordnungsstruktur definiert. Bohm erklärt, dass das Hervortreten der inneren Ordnung besonders im Prozess des Musikhörens anschaulich wird. Die fließende Bewegung, die wie ein zusammenhängender Notenstrom wahrgenommen wird, kann nur durch die beiderseitige Partizipation von Bewusstsein und Musikinstrumenten an der *implicate order* erklärt werden. Der Notenfluss ist als Informationsstrom entschlüsselbar. Bei der Rezeption wird der dynamische Charakter besonders gut deutlich. Es ist ein einziger Prozess der Ein- und Entfaltung, Töne werden wahrgenommen und schwingen zugleich weiter, eingefaltet in den Folgetönen mit, so dass eine Art kontinuierlicher Klangfluss oder Klangteppich assoziiert werden kann. Das Musikhören ist entsprechend vergleichbar mit der Wahrnehmung einer *implicate order*.<sup>154</sup> Es besteht ein harmonisches Verhältnis zwischen den erinnerten Tönen und den augenblicklich aufgenommenen. Diese mit der Ordnung des *Holomovements* kongruente Struktur findet sich auch beim Denkprozess. Definiert werden kann er als fließende Bewegung, als Prozess der Ein- und Entfaltung, als transformierende Instanz, die Reize und Informationen in Bedeutungen umwandelt und dementsprechend intentional gerichtete Handlungen ermöglicht. Dabei gibt es ein holistisches Zusammenspiel der materiell neuronalen Ebene mit der mentalen Ebene.

Wie schon im ersten Kapitel angeklungen ist, liegt die mit größte Errungenschaft der Ontologie David Bohms in der Charakterisierung des Verhältnisses der materiellen und mentalen Ebene, auch auf dem Gebiet der Neurologie fand seine Theorie Resonanz. Karl H. Pribram setzte sich ausführlich mit der Möglichkeit, neurologische Prozesse als

---

<sup>154</sup> Bohm (2002) S.253

Quantenphänomene darstellen zu können, auseinander.<sup>155</sup>

Doch dieser bereits im vorangegangenen Kapitel betrachtete Holismus ist nicht der einzige systemische Zusammenhang, den Bohm postuliert. Auch Gefühle und Gedanken werden als rekursive, aufeinander bezogene Teile des Denkprozesses gesehen. Ebenso wie im Akt der Wahrnehmung neue sensorische und sprachlich vermittelt auch symbolische Information auf bereits im Gedächtnis gespeicherte Erfahrung trifft. Die im Gedächtnis gespeicherten Gedanken können in Bedeutungsebenen unterteilt werden. Es gibt äußere (explizite) und innere (implizite) Bedeutung. Bewusst ist meist nur die äußere Ebene, die zugrunde liegenden Annahmen sind verborgen, es existieren Bedeutungsschichten, wobei die inneren Schichten die Grundlage für die äußeren bilden.<sup>156</sup> Im geistigen Spiel mit Bedeutung können immer weitere Nuancen freigelegt und neue Perspektiven zu einem Thema eingenommen werden. Auch die Aktivitäten des Denkens können mit einem Ordnungsverhältnis von innerer und äußerer Ordnung verglichen werden.<sup>157</sup> Hervorzuheben ist wieder Bohms Teilhabeprinzip, welches bestehende Dualismen beschreibt und so mögliche Kontradiktionen oder Hierarchien vermeidet.

Jedoch ist dieses Gleichgewicht in den dualistischen Systemen nicht selbstverständlich, sondern der Denkprozess prägt behindernde Paradoxien aus, die zu inkohärenten Schlussfolgerungen und letztlich Handlungen führen. Paradoxien deswegen, weil die auftretenden Inkongruenzen nicht vom Selbst zu trennen sind, es sich nicht um ein äußeres Problem handelt, das gelöst werden kann.<sup>158</sup> Die Zusammengehörigkeit von Denkprozess und Denkinhalt ermöglicht keine strikte Trennung und Distanzierung. Diese Paradoxien können aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und ihrem engen Selbstbezug nur durch Achtsamkeit gehandhabt werden.

---

<sup>155</sup> Der zugrundeliegende theoretische Ansatz wird als *Holonomic Brain Theory* bezeichnet, in ihm werden Menschen und Menschenaffen als informationsaffine Wesen und die neurologische Struktur des Gehirns als holistisches Phänomen beschrieben. Enge Bezüge zur Quantenphysik sind nachweisbar. (vgl. Pribram 1991, S.25-43)

<sup>156</sup> Bohm (2002) S.259

<sup>157</sup> Bohm (2002) S.259

<sup>158</sup> Bohm (2002) S.130

„Erforderlich wäre also eine tiefe und intensive Klarheit, eine Achtsamkeit, die über die Bilder und intellektuellen Analysen unseres verworrenen Denkprozesses hinausgeht und fähig ist, zu den widersprüchlichen Voraussetzungen und Gefühlen vorzustoßen, in denen die Verwirrung ihren Ursprung hat.“ (Bohm 1998, S.132/133)

## **2.2 Fragmentierung – Der Denkprozess als Wurzel der Inkohärenz**

Die Ursache für die Paradoxien liegt in der Struktur des Denkens selbst. Denken wird bei Bohm als mehrschichtiges, komplexes Phänomen beschrieben, das ebenfalls einen holistischen Charakter besitzt. Es ist vergleichbar mit einem System.<sup>159</sup>

„Similary, thought is a system. That system not only includes thought, 'felts' and feelings, but it includes the state of the body; it includes the whole of society – as thought is passing back and forth between people in a process by which thought evolved from ancient times.“ (Bohm 1994, S.19)

Die Strukturen, die das System stabilisieren, sind nicht völlig fehlerfrei, wodurch Inkohärenz auftritt. Eine einschränkende Behinderung, die im Rahmen des Denkprozesses anzutreffen ist, ist Fragmentierung. Sie wurzelt in den Denkprozessen selbst und kann wie folgt definiert werden: Fragmentierung bezeichnet die Teilungen, die vorgenommen werden, sie resultieren aus Denkweisen.<sup>160</sup> Diese fragmentarischen Denkweisen führen in die Irre, sind destruktiv,<sup>161</sup> es werden zusammengehörige Prozesse oder Phänomene getrennt.<sup>162</sup> Die Trennungen haben absolute Gültigkeit, werden als notwendig angenommen,<sup>163</sup> sie werden meist unbewusst vollzogen.<sup>164</sup>

Fragmentierung kann als grundlegender Fehlprozess des Denkens verstanden werden. Sie wahrzunehmen, stellt ein wesentliches Ziel dar, das erstrebenswert ist, um die

---

<sup>159</sup> Bohm (1994): S.19

<sup>160</sup> Bohm (1998): S.38

<sup>161</sup> Bohm (1998): S.102; Bohm (1985): S.25

<sup>162</sup> Bohm (1994): S.3f.; Bohm (2002): S.21

<sup>163</sup> Bohm (1985): S.24,59,

<sup>164</sup> Bohm (2002): S.22

Inkohärenzen zwischen Denken und Handeln überwinden zu können. Es handelt sich dabei um eine sehr starke und folgenreiche Annahme, die die Notwendigkeit und den Nutzen des Dialogs begründet. Daher soll sie in diesem Kapitel überprüft werden. Es ist wichtig, sich mit den von Bohm angesprochenen Denkparadoxien, die zu inkohärenten Schlussfolgerungen und Handlungen führen, auseinanderzusetzen. Auch für die Frage nach der Gestalt des Dialogs ist das förderlich, da Teilnehmende die Auflösung der Paradoxien und gesteigerte Achtsamkeit gegenüber den Denkprozessen im Rahmen des Dialogs erlernen können sollen. „Der Punkt ist: der Dialog muß all den Zwängen auf den Grund gehen, die hinter unseren Annahmen stehen. Der Dialog befaßt sich mit den Denkprozessen hinter den Annahmen, nicht nur mit den Annahmen selbst.“ (Bohm 1998, S.36)

Im Verlauf des Kapitels möchte ich die von Bohm angegebenen fragmentierenden Denktätigkeiten und Bedingungen erläutern und deren Stichhaltigkeit unter Berücksichtigung von aktuellen psychologischen Forschungsergebnissen überprüfen.

## **2.3 Systemischer Kreislauf des Denkprozesses - Gefühle, Gedanken, Muskelregungen**

Das Denken wird als System, als großer, übergreifender Prozess verstanden. „What is the process of thought? Thought is, in essence, the active response of memory in every phase of life. We include in thought the intellectual, emotional, sensuous, muscular and physical responses of memory.“ (Bohm 2002, S.64)

Systemisch zirkulär stehen Gefühle, Gedanken, das neuronale und das sensorische Netzwerk mit Muskeln und Synapsen, chemischen Botenstoffen usw. in einem rekursiven Wirkverhältnis. Es gibt keine bestimmende Reihenfolge und Hierarchie, das rationale Denken ist nicht übergeordnet, sondern stellt nur einen Teil des gesamten Denksystems dar. So können Gefühle bestimmte Gedanken auslösen und umgekehrt.<sup>165</sup> Abgesehen von der holistischen, gleichberechtigten Verbundenheit beschreibt Bohm den Denkprozess als

---

<sup>165</sup> Bohm (2002) S.64



eigenständig, d.h. er ist nicht allein bewusst kontrolliert.<sup>166</sup> „I'm trying to get across the picture that this is one unbroken process. In a sense 'I' am not doing anything.“ (Bohm 1994, S.40)

Ausgangspunkt der Betrachtungen zum Denken ist das Bild eines einzigen prozesshaften Stromes, an dem alle partizipierenden Ebenen Emotionen, muskuläre Erregung und rationale Symbolik als wirkende Faktoren anerkannt werden müssen. Das Bewusstsein gleicht der dynamischen Ontologie David Bohms mit ihren Ein- und Entfaltungsprozessen. Nur ein Erfassen der Ganzheit kann die Inkohärenzen, die im Denkprozess entstehen, bewusst machen und die Möglichkeit zu deren Überwindung bieten. Bohm selbst durchbricht gleich zwei gewachsene Dualismen, Gefühle und Gedanken werden als gleich einflussreich für das schlussfolgernde Denken erkannt. Der menschliche Denkprozess ist kein rein rational logischer Akt, der nach den syllogistischen Regeln der theoretischen Philosophie verläuft. Beweise für diese Annahme finden sich auch in der psychologischen Forschung. So spielt der inhaltliche Bezug, der von Glaubenssätzen geprägt sein kann (*belief bias*), aber auch die gegenwärtige Stimmung (*mood bias*) für das Beurteilen und Entscheiden eine Rolle.<sup>167</sup> Die Studien beweisen, dass es meist nur zu einer sehr oberflächlichen Auseinandersetzung mit den Denkaufgaben kommt. „People's reasoning is highly influenced by content and context that are logically irrelevant to the task set, and the knowledge and belief introduced is just as likely to bias as to debias responses from a logical point of view.“ (Evans 2004, S.140/141)

Wie vielschichtig das Zusammenspiel zwischen Körperempfindung und Schlussfolgern ist, wird an den bemerkenswerten Forschungsergebnissen des *Embodiments* deutlich. Dieses Körperfeedback ist wesentlich für jegliche Verhaltenssteuerung. „In the absence of feedback from an animal's own movements, the nervous system may not generate meaningful activity patterns for behavior.“ (Chiel & Beer 1997, S.555) Die Fähigkeit der Propriozeption, der Eigenwahrnehmung des Körpers geht eng mit der Steuerung motorischer Bewegungen einher.<sup>168</sup> Entsprechend können Haltung, Bewegung und Muskelposition in die Urteilsprozesse einfließen, das Bodyfeedback beeinflusst unsere Gefühle.<sup>169</sup> Die Annahme das Nervensystem dominiere die Verhaltensweisen und Denkprozesse ist auch in psychologischer

---

<sup>166</sup> Bohm (1994) S.40,43; Bohm (1998) S.142

<sup>167</sup> vgl. Evans (2004) S.135;

<sup>168</sup> Chiel & Beer (1997) S.555

<sup>169</sup> Werth & Mayer (2008) S.111f.

Hinsicht obsolet. Es ist viel mehr zu klären, welche Anteile jedes Element in den Denkprozess einbringt.<sup>170</sup>

Auch die Stimmung entscheidet über die Bewertung der Information und die angeregten Urteilsprozesse. Da Stimmungen Bewertungssignale sind, prägen sie in entscheidendem Maße den Verarbeitungsstil von Informationen. Es ist nachgewiesen, dass eine heitere Stimmung eher zu Erkundungsverhalten und Neugier führt und übergeordnete Denkstrukturen antriggert, bei denen es um ganzheitliche Betrachtung geht und die eher heuristisch und oberflächlich ablaufen, während eine melancholische Stimmung eher eine genaue, gründliche, analytische Haltung evoziert, bei der es darum geht, Fehler aufzuspüren bzw. zu vermeiden.<sup>171</sup> Stimmungen beeinflussen unser Erinnerungsvermögen und unsere Wahrnehmung. Es kommt zu Kongruenzeffekten, bei denen die aktuelle Stimmung das Richtmaß für die Beurteilung von Sachverhalten ist. Beispielsweise geben Menschen an Tagen mit schlechtem Wetter an, in ihrem Leben unzufriedener zu sein als vergleichsweise an Tagen mit gutem Wetter.<sup>172</sup>

J. P. Forgas beschreibt vier grundlegende Informationsverarbeitungsprozesse (*direct access*, *motivated*, *heuristic* und *substantive*), die wenig bis stark von Stimmungen instruiert werden.<sup>173</sup> Den Einfluss von Stimmungen bezeichnet er als *affect infusion*, affektiv geladene Information wird in Urteilsstrategien einbezogen und kann das Ergebnis manipulieren. Erstaunlich ist dabei, dass gerade die Urteilsstrategien, die eine längere Prozesszeit benötigen und mit ausführlicheren Denktätigkeiten einhergehen, anfälliger für *affect infusion* sind als schnelle, automatisierte Reaktionen.<sup>174</sup> Gleichzeitig ist die emotionale Markierung durch Motivation ein Aspekt, der gegenwärtige Stimmungseinflüsse unterdrücken oder verzerren kann. „The experiments described here suggest that affect infusion is absent whenever a social cognitive task could be performed using a simple, well-rehearsed direct access strategy or a highly motivated strategy.“ (Forgas 2000, S.275)

---

<sup>170</sup> Chiel & Beer (1997) S.555

<sup>171</sup> Werth & Mayer (2008) S.89f.; Chartrand et. al. (2006): S.76

<sup>172</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.60; Auch können Menschen Kritik an ihrem Verhalten eher akzeptieren, wenn sie gut gelaunt sind. (vgl. Trope et al. 2001, S.258,263)

<sup>173</sup> Forgas (2000) S.255

<sup>174</sup> Forgas (2000) S.257

Die Tatsache, dass Gedanken emotional bewertet, d.h. mit Freude oder Leid verbunden sind und sie dadurch nicht mehr frei, sondern emotional konditioniert auftreten, birgt auch für David Bohm die größte Herausforderung.

„But if you can get pleasure or pain from thought then coherent thought is no longer functioning. Rather, the criterion has become whether the thought gives pleasure or pain, consequently that thought becomes destructive.“ (Bohm 1994, S.49)

Kohärentes Denken lässt sich nicht mit Hilfe chemischer Bestätigung, d.h. Endorphinausschüttung begründen oder anders: es ist nicht immer das wahr, was Freude macht.<sup>175</sup> Viel mehr birgt die Anbindung an neurochemische Prozesse die Gefahr, dass bestimmte Annahmen nicht kritisch betrachtet werden können.<sup>176</sup> Das bloße Unterdrücken von Gefühlen hebt ihren Einfluss nicht auf, sondern verschleiert ihn nur.<sup>177</sup> Entsprechend bleibt die Frage, wie mit den urteilsrelevanten emotionalen Markierungen umgegangen werden sollte.

Wie groß der Einfluss von Gefühlen ist, wird auch im Bereich der Reiz-Reaktions-Konditionierung deutlich. So gibt es Umgebungsreize, die starke Emotionen, beispielsweise Angst, Ekel, aber auch Freude auslösen können, da durch wiederholte Erfahrung ein Reiz mit der bestimmten Emotion verknüpft wurde. Gleichzeitig löst die Emotion ein spezifisches Verhalten aus. Dieser Vorgang wird als Lernen von emotional-motivationalen Reaktionen bezeichnet.<sup>178</sup> Wichtig ist, im Auge zu behalten, dass die emotionalen Kopplungen keine rein individuell willkürlichen Ergebnisse sind, da die Art des Feedbacks auch vom Umfeld bestimmt wird. Damasio hat mit seinen Untersuchungen an Patienten mit neuronalen Schädigungen die erworbenen emotionalen Reaktionen noch weiter ausdifferenzieren können. Er bezeichnet sie als sekundäre Gefühle, die unmittelbar beim Erfahren ausgelöst werden und direkt in den Denkprozess einfließen. Diese Einspeisung erfolgt unbewusst und automatisch.<sup>179</sup> Die bewussten Repräsentationen der Gefühlsabläufe werden als Empfindungen betitelt. Die durch Sozialisation und kontinuierliche Erfahrung erfolgte

---

<sup>175</sup> Bohm (1994) S.50

<sup>176</sup> Bohm (1994) S.111

<sup>177</sup> Bohm (1994) S.84

<sup>178</sup> Edelman (1996) S.63; Werth & Mayer (2008) S.110f.

<sup>179</sup> Damasio (1997) S.189ff.

Verknüpfung von Reizen mit somatischen Zuständen führte zu somatischen Markierungen, *somatischen Markern*.<sup>180</sup> Marker deshalb, weil sie Bewertungshilfen darstellen, die in den Urteilsprozess einfließen. „Wahrscheinlich erhöhen somatische Marker die Genauigkeit und Nützlichkeit von Entscheidungsprozessen.“ (Damasio 1997, S.238) Gleichzeitig können somatische Marker auch zu einer negativ wirkenden Vorurteilshaltung führen.<sup>181</sup>

Die Kontextabhängigkeit emotionaler Wahrnehmung ist ausdrücklich hervorzuheben. Sie beweist, dass eben das Setting und die Atmosphäre einen herausragenden Einfluss auf das Verhalten und die Interpretation der Situation haben und die Urteilsprozesse gravierend beeinflussen. Forgas konnte experimentell ergründen, dass das Auslösen guter Stimmung eine kooperative Haltung stark begünstigt, während schlechte Laune sie behindert. „Individuals who were feeling good were not only more cooperative, but also seemed to obtain significantly better results owing to their more integrative approach.“ (Forgas 2000, S.266) Obwohl zwar Kooperation durch gute Stimmung befördert wird, werden Urteilsprozesse eher geschwächt und die Fehleranfälligkeit erhöht. „We found that positive mood increases and negative mood decreases judgemental errors, such as the fundamental attribution error, as well as memory mistakes, such as the accuracy of eyewitness performance.“ (Forgas 2000, S.276) Das Bewusstsein über den Einfluss der gegenwärtigen Stimmung auf Urteilsprozesse ermöglicht eine Unterdrückung des Stimmungseffektes.<sup>182</sup>

Gefühle können Gedanken verstärken, beispielsweise sorgt ein Gefühl der Hilflosigkeit und Unfähigkeit mathematischen Aufgaben gegenüber dafür, dass eigentliches Wissen nur ungenügend abgerufen und angewandt wird. Das wird als selbsterfüllende Prophezeiung betitelt. Bestimmte Gefühle lösen rationale Rechtfertigungen aus, die auf äußere Faktoren, andere Menschen, aber auch auf das Selbst bezogen sein können. Die Erwartungshaltung ist so einflussreich, dass sie unser Verhalten bestimmt, so üben negative Einschätzungen im Bereich des schulischen Lernens einen signifikanten Einfluss auf die tatsächlichen Leistungen aus.<sup>183</sup>

---

<sup>180</sup> Damasio (1997) S.243ff.

<sup>181</sup> Damasio (1997) S.262

<sup>182</sup> Chartrand et al. (2006) S.70f.

<sup>183</sup> vgl. Wert & Mayer (2008) S.427

Motivation kann Stimmungseinflüsse unterdrücken, sie entspringt dabei entweder aus den intrinsischen Faktoren, d.h. den Zielsetzungen, dem Interesse des Individuums, aber auch aus extrinsischen Faktoren, beispielsweise Belohnungen, die dem Individuum für die Arbeit an etwas in Aussicht gestellt werden. Entscheidend ist, welchen Wert eine Handlung, ein Ziel für jemanden hat, für wie wichtig man sie erachtet. Auch Bohm erkennt den Wert der Motivation für das Gelingen des Dialogs an.

„What I'm trying to present is the meaning of dialogue – a 'vision of dialogue'. By seeing the meaning we will then begin to feel the value of it and begin to establish purposes, which may help bring us towards it.“ (Bohm 1994, S.207)

Starke, die Motivation bedingende Aspekte sind soziale Konformität, die Selbstwertdienlichkeit einer Annahme und das Streben nach Konsistenz, d.h. die Vermeidung kognitiver Widersprüche.<sup>184</sup> In der Pädagogik ist es anerkannt, dass die Motivation nachhaltig die Beurteilung von Sachverhalten und angestrebten Lernerfolgen formt. Das wird nicht zuletzt durch die unterschiedliche Wirkung von Lernumgebungen deutlich, die sofern sie reizvoll gestaltet sind und den Lernenden neugierig machen, motivieren und bedeutsamer als rationale Gründe werden können. „Sehr häufig sind kognitive Prozesse der Situationsbewertung und rationale Argumente weit weniger motivierend als der beschriebene emotionale Aufforderungscharakter.“ (Edelmann 1996, S.85) Den Einfluss von Gefühlen auf Lern- und Urteilsprozesse betont auch die Pädagogin Wiltrud Gieseke:

„Daher ist es wichtig, noch einmal daran zu erinnern, dass auch Entscheidungen letztlich durch Bewertungen herbeigeführt werden. Diese können nicht durch rationale Muster abgelöst, sondern nur angereichert und ausdifferenziert werden. Wir haben also auf das Zusammenspiel zwischen kognitiven und emotionalen Prozessen zu achten.“ (Gieseke 2009, S.202)

## **2.4 Einfluss mentaler Repräsentationen auf den Denkprozess**

Der Anteil des im Gedächtnis verankerten Wissens bei der Urteilsbildung und Entscheidungsfindung wird bei Bohm durch den Begriff *thought* gefasst. Wie groß der Anteil

---

<sup>184</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.58f.

des Gedächtnisses ist, zeigt sich in der Definition, die Bohm dem Denken gibt: „Thought is, in essence, the active response of memory in every phase of life.“ (Bohm 2002, S.64) *Thought* umfasst das im Gedächtnis zugrunde liegende Erfahrungswissen, alle Meinungen und Wertungen, die aus der Vergangenheit stammen. Es kann als reflexhafte, automatisierte Antwort des Gedächtnisses auf jede Lebenssituation gesehen werden und ist, wie schon veranschaulicht, begleitet von *felts*, den im Gedächtnis gespeicherten Gefühlen.<sup>185</sup> Das gespeicherte Wissen bezeichnet Bohm als Repräsentationen.

Repräsentationen sind Abstraktionen, es sind vereinfachende Schemata, die unvollständig sind und auf einigen markanten Eigenschaften beruhen.<sup>186</sup> Repräsentationen entsprechen nicht vollständig den Dingen der Realität,<sup>187</sup> es sind vielmehr Konstrukte.<sup>188</sup> Die Schemata sind nicht starr, sondern können erweitert werden,<sup>189</sup> wodurch sie detaillierter werden.<sup>190</sup> Repräsentationen sind keine rein sprachlichen Gebilde, sie enthalten auch Gefühle, Bilder und Geräusche.<sup>191</sup> Der große Vorteil von Repräsentationen ist ihre Reproduzierbarkeit, sie können zur Kommunikation genutzt werden.<sup>192</sup> Diese Darstellung weist eine hohe Deckungsgleichheit mit den psychologischen Begriffen Prototyp und Schemata auf.<sup>193</sup> „Prototypen beinhalten eine abstrakte Repräsentation der Merkmale, die mit einer Kategorie assoziiert werden, im Gedächtnis gespeichert sind und zur Organisation von Informationen dienen.“ (Werth & Mayer 2008, S.22)

Problematisch ist die Einstellung der Allwissenheit, die im Wesen des *thought*-gebundenen Urteilens enthalten ist. „Thought is always trying to claim that it knows everything. It has that tendency in it, and we have to say why. [...] It doesn't leave open the unknown. It doesn't leave open that thought is only a representation.“ (Bohm 1994, S.101)

---

<sup>185</sup> Bohm (1998) S.108ff.

<sup>186</sup> Bohm (1994) S.92

<sup>187</sup> Bohm (1994) S.100

<sup>188</sup> Bohm (1994) S.109

<sup>189</sup> Bohm (1994) S.93

<sup>190</sup> Bohm (1994) S.95

<sup>191</sup> Bohm (1994) S.107

<sup>192</sup> Bohm (1994) S.100

<sup>193</sup> Während Prototypen einen charakteristischen Vertreter einer Kategorie darstellen, sind Schemata Wissensstrukturen, die Wissen über einen Themenbereich und die dazu gehörigen notwendigen Attribute enthalten. (vgl. Werth & Mayer 2008, S.21-23)

Gleichzeitig gibt der Denkprozess selbst nicht seinen formenden Eigenanteil bei der Urteilsbildung preis, es bleibt verborgen, in wie weit unsere im Gedächtnis gespeicherten Repräsentationen unsere Schlussfolgerungen und Entscheidungen, ja sogar die Wahrnehmung beeinflussen.<sup>194</sup> Bohm bezeichnet Wahrnehmungen auch nicht als bloße Abbildungen, sondern als Schlussfolgerungen, als Projektionen des im Gedächtnis gespeicherten Wissens.<sup>195</sup> Der Einfluss von Erfahrung und Erwartung auf die Wahrnehmung wird auch in der psychologischen Forschung thematisiert. So lenken Erwartungen und Hypothesen die Auswertung von Informationen in die den Erwartungen entsprechende Richtung. Das beschreibt die Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung. „Nach der Hypothesentheorie der sozialen Wahrnehmung determinieren Hypothesen maßgeblich nicht nur das, was wahrgenommen wird, sondern üben auch einen starken Einfluss darauf aus, dass Urteile mit vorherigen Erwartungen übereinstimmen.“ (Betsch, Funke & Plessner 2011, S.30). Es kann zu einer Angleichung (Assimilation) oder einem Kontrast zwischen dem im Gedächtnis gespeicherten Wissen und den situativen Informationen kommen. Diese Effekte verzerren den Urteilsprozess.<sup>196</sup> Als *confirmation bias* werden Annahmen bezeichnet, die beim Individuum mit einer starken Erwartungshaltung einhergehen und die besonders resistent gegenüber konträren Informationen sind. Konträre Informationsquellen werden gemieden oder uminterpretiert bis sie zur Ausgangshypothese passen.<sup>197</sup> Besonders stabil sind die Annahmen, wenn sie schon seit langem etabliert sind und zusätzlich sozialen Stereotypen entsprechen. „A true confirmation bias seems to occur primarily when the hypotheses tested are already established, or are motivationally supported.“ (Oswald & Grosjean 2004, S.93) Anhand von *confirmation bias* zeigt sich eindrucksvoll, wie schwierig die Überprüfung von Hypothesen ist, sofern sie motivational geschützt sind. Erst wenn die Kosten der Aufrechterhaltung einer Hypothese zu groß sind, ein Irrtum zu schwerwiegenden Konsequenzen führen könnte, werden sie Infrage gestellt.<sup>198</sup>

Bohm kennzeichnet den Einfluss des Gedächtnisses als unbewusstes Partizipieren. Im Denkprozess werden Informationen nicht neutral aufgenommen, sondern bewertet und markiert. Verzerrt wird diese Tatsache durch unser erkenntnistheoretisches Ideal, das von einer Objektivität des Denkens ausgeht. „Thought participates in everything; but our ideal of

<sup>194</sup> Bohm (1994) S.110,113

<sup>195</sup> Bohm (1994) S.127

<sup>196</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.29

<sup>197</sup> Oswald & Grosjean (2004) S.87

<sup>198</sup> Oswald & Grosjean (2004) S.91f.

objective thought is absolute non-participation – the idea that thought is just simply telling you the way things are and doing nothing whatsoever.“ (Bohm 1994, S.114)

Denkinhalt und Denkprozess bilden im Sinne von Beobachtetem und Beobachter ein geschlossenes Ganzes, die verzerrende Annahme der Trennbarkeit von Denkinhalt und Denkprozess geht laut Bohm auf das mechanische Weltbild zurück. Der unvereinbare Anspruch, die Welt als unabhängiges Objekt beobachten zu können, kann somit als kritischer Stolperstein betrachtet werden. Denkinhalt und Denkprozess sind nach Bohms Ontologie zwei wechselseitig in Beziehung stehende Aspekte einer Ganzheit. Der Prozess konstruiert den Inhalt und spiegelt nicht die Realität unabhängig davon wider. Es handelt sich um einen zirkulären Verlauf, der Denkinhalt, angeregt durch wahrgenommener Reize, wirkt auch auf die Welt ein, er formt die Wahrnehmung der Welt und bestimmt unser Handeln, die Phänomene der Welt wiederum sind die Basis unserer Schlussfolgerungen und Ideen.<sup>199</sup>

Wie stark Denkprozesse die Auswertung von Informationen beeinflussen, zeigt sich eindrucksvoll bei der Betrachtung von Urteilsheuristiken. Das Denken nutzt bei der Informationsverarbeitung meist vereinfachende, kapazitätssparende Heuristiken, um schneller urteilen zu können. Diese verkürzenden Denkoperationen haben eine gewisse Fehleranfälligkeit. Zwei wichtige heuristische Verfahren stelle ich kurz vor. Die Repräsentativitätsheuristik vergleicht konkrete Erfahrung mit einem im Gedächtnis kategorial, durch signifikante Eigenschaften repräsentierten Typus.<sup>200</sup> So werden Personen gern aufgrund ihrer Kleidung Kategorien zugeordnet, von einem Mann mit Anzug und Aktentasche wird eher vermutet er wäre Büroangestellter als Automechaniker. Diese Heuristik bietet im Bereich der Attributsverknüpfung eine hohe Anfälligkeit für Fehlschlüsse, da keine mathematisch korrekten Schlussfolgerungen gezogen werden. Wahrscheinlichkeitsregeln werden konsequent missachtet, wenn beispielsweise eine Personenbeschreibung vorausgeht, die kennzeichnend für einen bestimmten Typus ist. Bei der Frage: Was ist wahrscheinlicher, Petra ist Vegetarierin und hat einen Hund aus dem Tierheim oder Petra ist Vegetarierin, neigen viele zur ersten Antwort. Dies wird als Konjunktionstäuschung beschrieben.<sup>201</sup> Mittlerweile ist dieser

---

<sup>199</sup> Bohm (2002) S.74/75

<sup>200</sup> Werth & Mayer (2008) S.53

<sup>201</sup> Werth & Mayer (2008) S.56



Erklärungsansatz von Tversky und Kahnemann, der als Verursachung die Repräsentativität, d.h. die Verwobenheit verschiedener Attribute herausstellt, jedoch stark in der Kritik.<sup>202</sup> Die kognitive Täuschung, d.h. die Schwierigkeit für Menschen anhand von Wahrscheinlichkeitsregeln Vorhersagen zu treffen, ist jedoch immer noch aktuell: „The conjunction fallacy arises when individuals assign probabilities to conjunctive events that exceed the probabilities assigned to the component events making up the conjunction.“ (Fisk 2004, S.39)

Die Verfügbarkeitsheuristik täuscht den Anwender durch schnelle Abrufbarkeit von Wissen aus dem Gedächtnis. Fehlschlüsse kommen vor, da leichte Vorstellbarkeit kein geeignetes Kriterium ist, um die tatsächliche Auftretenshäufigkeit eines Ereignisses zu kalkulieren. Ereignisse können beispielsweise durch mediale Präsenz aufgebauscht werden.<sup>203</sup> Neben der Präsenz, d.h. der Intensität mit der ein Ereignis präsentiert wird und der Leichtigkeit des Abrufs aus dem Gedächtnis, liegt eine Schwierigkeit in der korrekten Einschätzung des eigenen Arbeitsanteils im Verhältnis zur Arbeit anderer. So wird der eigene Anteil an kooperativen Arbeitsleistungen meist überbewertet.<sup>204</sup> „Sources of biased availability are biased frequencies, different vividness of information, and the inability to adopt the perspective of another person.“ (Reber 2004, S.161) Die Heuristiken werden vor allem durch die Verfügbarkeit von Informationen, die Repräsentativität von Ereignissen und die Urteilsunsicherheit bedingt. Kritisiert werden sie wegen ihrer deskriptiven Struktur, so beschreiben sie die Urteilsphänomene zwar, können sie aber nicht erklären.<sup>205</sup>

Denken arbeitet mit Konditionierungsprozessen, beispielhaft dafür ist das instrumentelle Lernen. Unter diesem Begriff versteht man Lernprozesse, die in als gleichwertig eingestuften Situationen zu Handlungsroutinen führen. „Die hier besprochene Lernart wird operantes Konditionieren genannt, weil unter bestimmten Bedingungen (Konditionen), nämlich je nach Art der Konsequenzen, die Auftretenswahrscheinlichkeit dieser Verhaltensweise (des Operanten) erhöht oder gesenkt wird.“ (Edelmann 1996, S.112)

---

<sup>202</sup> Fisk (2004) S.38ff.

<sup>203</sup> Werth & Mayer (2008) S.63ff.,81/82

<sup>204</sup> Reber (2004) S.156

<sup>205</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.40

Beim Auswendiglernen von Sprachen gibt die erfolgreiche Anwendung des Gelernten den Ausschlag, das ist bei körperlichen Fähigkeiten wie etwa Dribbeltechniken im Fußball genauso. Die durch positive Erfahrung gestärkte Wiederholung ermöglicht später den schnellen Zugriff auf das im Gedächtnis gespeicherte Wissen. Konditioniertes, verfestigtes Wissen, wird häufig bei Alltagsentscheidungen genutzt.<sup>206</sup> Die schnelle Verfügbarkeit des Wissens bietet Vorteile, jedoch kann eben dieser kontinuierliche Abruf auch zur Rigidität des Denkens führen. „When the conditioning gets too rigid, though, it won't change when it should.“ (Bohm 1994, S.120)

Durch häufiges Eintreten von Ereignissen entwickelt sich ein Notwendigkeitsglaube, kennzeichnend für eine Haltung der Notwendigkeit ist, dass vorhandenes Wissen als unumstößlich und notwendigerweise wahr erachtet wird. Urteilskonstruktionen werden nicht mehr als solche wahrgenommen, sondern 'mutieren' zu Fakten.<sup>207</sup> „This notion of necessity is not merely intellectual. It involves everything. It involves the chemistry, which means that all the adrenalin you need will be released when you have to defend your assumptions of necessity.“ (Bohm 1994, S.71)

Der Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Fürwahrhalten ist auch in der Psychologie als *validity effect* verzeichnet. Forschungen konnten beweisen, dass die reine Ereignishäufigkeit, d.h. die wiederholte Frequenz, mit der die gleiche Information wahrgenommen wird, ihren Wahrheitsgehalt erhöht. Dabei ist es egal, ob es sich um Fakten oder lediglich Meinungen handelt. Auch zu Beginn als falsch erachtete Aussagen, werden durch wiederholtes Auftreten eher als zutreffend wahrgenommen.

„In conclusion, the validity effect seems to occur for statements of fact as well as statements of opinion. It also occurs similarly for factual and opinion statements that are originally believed to be true as well as those that are originally believed to be false.“ (Hackett Renner 2004, S.206)

Hackett Renner betont, dass das Dilemma im Fürwahrhalten des eigenen, meist sehr rudimentären und ungenauen Wissens liegt, da so Lernprozesse erschwert werden. Das Gefühl der Gewissheit blockiert den Lernprozess.<sup>208</sup> Der Wissensanwender täuscht sich im Hinblick auf die Gültigkeit und Genauigkeit seiner eigenen Wissensbegriffe. Eine weitere

---

<sup>206</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.100

<sup>207</sup> Bohm (1994) S.140

<sup>208</sup> Hackett Renner (2004) S.210f.

Tendenz, die auf bereits erworbenen Annahmen beruht, ist die Haltung des Dogmatischen. Hier liegt ein Bewusstsein über den Wert konträrer Informationen vor, ein Einbezug und die Veränderung des bestehenden Wissensmodells findet nicht statt. „Informationsverarbeitung soll dann als dogmatisch bezeichnet werden, wenn als wissensdiskrepant erkannte Informationen, denen Validität zuerkannt wird, nicht zur Revision von Wissen verwendet werden kann.“ (Kraak, 1991 S.17) Dadurch werden bestehende Werte und Annahmen geradezu immunisiert und starr beibehalten. Diese Einstellung blockiert Lernmöglichkeiten, da es zu einer unhinterfragten Anwendung eigener Annahmen kommt und kritische, dem vorhandenen Wissen kontradiktorisch gegenüberstehenden Informationen abgewehrt und blockiert werden, womit keinerlei Anpassung, Entwicklung und Veränderung möglich ist. Auf der kognitiven Ebene bedeutet das, dass neue Informationen nicht ernsthaft ausgewertet und in das bestehende Wissensmodell eingefügt, sondern sie ignoriert oder entwertet werden.

Auch die Reihenfolge, in der Informationen dargeboten werden, spielt eine tragende Rolle. So können sowohl erstgenannte (*primacy-effect*) als auch letztgenannte (*recency-effect*) Informationen einen Effekt auf die Informationsbewertung haben.<sup>209</sup> Wie beim Zusammenspiel von Stimmung und Gedanken, kann auch bei der Informationsauswertung, d.h. dem Vergleich der gegebenen Informationen, das Urteil entweder in Assimilations- oder Kontrasteffekten münden.<sup>210</sup> Weiterhin gibt es Fokusillusionen, bei denen durch die Konzentration auf bestimmte Informationsaspekte keine umfassende und ganzheitliche Beurteilung gegeben ist. So belegt eine Studie, dass die Auswirkung des Einkommens auf das Wohlbefinden von vielen überschätzt wird. Zufriedenheit wächst nicht exponentiell mit steigendem Einkommen an. „When people consider the impact of any single factor on their well-being -- not only income -- they are prone to exaggerate its importance. We refer to this tendency as the focusing illusion.“ (Kahnemann et al. 2006, S.1908)

Nicht nur Überbewertung auch die Besonderheit einzelner Reize kann bei der Informationsauswertung trügen. Dies wird als *Salienz* bezeichnet, bestimmte Reize ziehen stärker unsere Aufmerksamkeit an als andere.<sup>211</sup> Eine Folge sind Korrelationsillusionen (*illusory correlations*), die neben prägenden Erwartungen, auf der falschen Gewichtung von

---

<sup>209</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.49

<sup>210</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.48

<sup>211</sup> Werth & Mayer (2008) S.144f.

Informationen oder auf selektiver Aufmerksamkeit und Verarbeitung basieren können.<sup>212</sup> Durch diese Beispiele wird deutlich, wie eng verwoben Wahrnehmung und Gedächtnis sind und wie viele kognitive Illusionen unseren Alltag bestimmen.

## **2.5 Reaktionsweise des Denkens – reflexhafter Abruf von Wissen**

Eine weitere Eigenheit, der wir uns meist nicht bewusst sind, ist die Dominanz unbewusster, schneller Reaktionsautomatismen, die einen Großteil des Denkens ausmachen. Bohm sieht Denken als System an, welches darauf konditioniert ist, automatisch und schnell auf alle eingehenden Sinnesreize oder verbalen Informationen zu reagieren.

„There may be a perception of reason beyond the reflexes, but anything perceived becomes sooner or later a set of reflexes.“ (Bohm 1994, S.53) Meist wird unser Denken mit den Attributen kontrolliert und intentional markiert, obwohl oft kein achtsamer und kontrollierter Zugang zu den aktiven Prozessen stattfindet. Gerade automatische Vorgänge werden verkannt, wenn ihnen ein intentionaler Entschluss vorausgeht. Diese Einschätzung findet sich auch in psychologischer Literatur wieder. Durch häufige Wiederholung konditionierte Reaktionsweisen laufen automatisch und unbewusst ab. „These behaviors are often acquired skills, actions that become automatic only after significant repetition.“ (Wegner & Wheatly 2001, S.991)

Laut Bohm geht mit konditioniertem Wissen, meist auch eine Notwendigkeitshaltung einher. Wird beim Urteilsprozess auf diese Art Wissen zurückgegriffen, erfolgt der Abruf schnell und reflexhaft.

„So the notion of necessity creates a powerful reflex – 'it really has to be that way'. If we not only add emotion and repetition to the reflex, but also add the notion of necessity, the reflex becomes very powerful – especially if we say 'it's always necessary.“ (Bohm 1994, S.70)

Das reflexhafte Abrufen ist möglich, da das Denken eben an beiden Ebenen, mentaler und materieller Ebene partizipiert. So kann es auf ähnliche Mechanismen zugreifen wie

---

<sup>212</sup> Fiedler (2004) S.98-104

körperliche Reflexe. Bohm vergleicht das konditionierte Denken mit dem Kniesehnenreflex.<sup>213</sup> Ein identischer Vergleich findet sich auch in der Psychologie.<sup>214</sup> Bohm verwehrt sich gegen die Annahme, dass Denkprozesse kontrolliert und nach logischen Kriterien ablaufen. „We think we are controlling thought and producing thought. That way of thinking is part of our whole background. But I'm suggesting that it's not generally so – that a vast part of our thought just comes out from the reflex system.“ (Bohm 1994, S.53)

Die Psychologen Wegner & Wheatly vertreten die gleiche Meinung wie Bohm. Gerade im Bereich von Wissensstereotypen kann es zu automatischem und unhinterfragtem Abruf kommen. „Stereotypic ideas may be so well learned that they pop into mind automatically.“ (Wegner & Wheatly 2001, S.992) Auch ist es bekannt, dass Urteilsprozesse durchaus implizit verlaufen können: „Unsere Einschränkung auf explizite Urteile bezieht sich jedoch nur auf das Produkt des Urteilens und nicht auf den Prozess, der durchaus implizit sein kann und häufig zumindest in Anteilen dem Bewusstsein nicht zugänglich ist...“ (Betsch, Funke & Plessner 2011, S.12)

Eine Methode diese unbewussten Aspekte innerhalb psychologischer Studien nachvollziehbar zu machen, ist das *Priming*. Dabei werden Reize induziert und anschließend deren Einfluss auf den Urteilsprozess überprüft. „Priming ist sozusagen eine Voraktivierung durch Reize, die assoziativ mit dem Zielreiz verknüpft sind oder werden.“ (Werth & Mayer 2008, S.29) So kann soziales Verhalten durch die Umgebung ausgelöst werden, ohne bewusste Auseinandersetzung mit den verursachenden Reizen. „Social behavior is like any other psychological reaction to a social situation, capable of occurring in the absence of any conscious involvement or intervention.“ (Bargh, Chen & Burrows 1996, S.242) Der Einfluss von *Priming* lässt sich aufheben, wenn die Personen Achtsamkeit gegenüber den Assoziationsreizen entwickeln und sie ihrer bewusst werden.<sup>215</sup> Nimmt man diese Annahme als wahr und notwendig hin, liegt es auf der Hand, dass zunächst eine größere Aufmerksamkeit den Denkprozessen gewidmet werden muss, ein Bewusstsein für die wirkenden Denkstrukturen den ersten Schritt zu neuen Urteils- und Handlungsspielräumen

---

<sup>213</sup> Bohm (1994) S.51,53,66,119,150

<sup>214</sup> Wegner & Wheatly (2001) S.992

<sup>215</sup> Werth & Mayer (2008) S.32

bedeutet. Die Frage, wie dieses Bewusstsein erreicht werden kann, stellt sich Bohm selbst.<sup>216</sup>

## **2.6 Konditionierung – Stabilität und Einfluss kultureller Annahmen**

Eine Ursache für Fragmentierung ist, wie schon erläutert wurde, die bisher aus der Mechanik übernommene Weltsicht, da sie für kleinste, unabhängige Teile plädiert und somit Dinge getrennt werden, die im Grunde zusammengehörig sind. Diese Annahme ist kulturell geprägt und eine Folge des mechanistischen Zeitalters des Abendlandes. Bohm spricht sich gegen eine stillschweigende Übernahme von Erkenntnismodellen aus und ist für eine aktive, gegenwärtige Erforschung und Erfahrung, für ein kreatives Erleben und Nachvollziehen, das den Bedürfnissen und dem aktuellen Zustand der jeweiligen Generation entsprechen muss.<sup>217</sup> Dieser Punkt spielt für den epistemischen Wandel, der durch den Dialog angestrebt wird, eine zentrale Rolle. Bohms Ausgangspunkt, obwohl er sich gegen eine stillschweigende Übernahme metaphysischer Annahmen ausspricht, ist dennoch die Perspektive der ungeteilten Ganzheit. Er präferiert dieses Modell gegenüber dem mechanistischen Weltbild, weil es weniger fragmentarisch und daher geeigneter für ein kohärentes Miteinander ist, da alles als tendenziell zusammengehörig anerkannt wird, im Gegensatz zu einem Blick, der die Welt in unabhängig nebeneinander existierende Einheiten aufteilt.<sup>218</sup> An dieser Stelle kann man Bohm dennoch Inkonsistenz vorhalten. Daher möchte ich mich von seiner Präferenz distanzieren und sein holistisches Modell lediglich als Beispiel und Argument betrachten, durch das deutlich wird, wie stark der Einfluss metaphysischer Grundannahmen auf unsere Beurteilung der Welt einwirkt. Die Präferenz eines Gedankenmodells birgt immer auch die Gefahr des Dogmatismus.

Eine Kernerrungenschaft Bohms liegt im kritischen Umgang mit kulturellen 'Wissenschafts'-Traditionen begründet. Essentiell ist die Frage nach den Möglichkeiten und Bedingungen der Transformation kultureller Traditionen. Die Rolle der Gesellschaft, aber auch von einzelnen sozialen Gruppierungen hat für die Ausformung impliziter Annahmen eine

---

<sup>216</sup> vgl. Bohm (1994) S.53

<sup>217</sup> Bohm (2002) S.21,31; Bohm (1998) S.119

<sup>218</sup> Bohm (1985) S.51ff.

höhere Relevanz als der Erkenntnisgewinn des Individuums, Bedeutung ist ein kollektives Phänomen, da Bedeutungen sozial stabilisiert und geformt werden.<sup>219</sup> Dieser soziale Charakter des Wissens, von Bohm auch als Konditionierung bezeichnet, ist eine der behindernden Paradoxien des Denkens, die den wenigsten Menschen tatsächlich bewusst ist. Meines Erachtens ist eine Aufgabe des Dialogs, eine Plattform zu bieten, in der sozial und mental konditionierte Annahmen hinterfragt und aufgelöst werden können.

Wesentlich ist, herauszukristallisieren, an welcher Stelle die Konditionierung des Denkens innerhalb des Denkprozesses greift und wie sie sich äußert. „Der Großteil unseres Denkens in seiner allgemeinen Form ist nicht individuell. Es hat seinen Ursprung in der Kultur als Ganzes und durchdringt uns vollständig.“ (Bohm 1998, S.106)

Sozialisation ist dabei seiner Meinung nach die Grundlage vieler Annahmen und Meinungen.<sup>220</sup> Entsprechend bestimmt das Umfeld und die gesellschaftlich konventionell akzeptierten Bedeutungen auch das Individuum. Kein Mensch lebt allein, jeder ist Teil einer Gemeinschaft, in der bestimmte Werte und Ideen als richtig und gut angesehen und widerstrebende Annahmen sanktioniert werden. Natürlich ist geteiltes Wissen nicht nur ein Nachteil, sondern bietet viele Vorteile, gerade bei problemlösungsorientierten Handlungen. Beispielsweise ist soziales Lernen, d.h. Imitationslernen kulturfördernd, da es bereits erworbene Problemlösungsstrategien in Gruppen verbreitet und auch als kulturelle Artefakte stabilisiert, Tomasello bezeichnet das als Wagenhebereffekt.<sup>221</sup> Die Grundlage für Imitationslernen ist Identifikation, die Möglichkeit sich in das Gegenüber hineinzuversetzen und sich an dessen Intentionen zu orientieren. Eine Handlung wird nicht nur nachgeahmt, sondern auch die Ziele, die das Imitationsvorbild zeigt, werden nachvollzogen, diese Fähigkeit ermöglicht auch den Spracherwerb.<sup>222</sup> Spiegelnervenzellen bilden die neurologische Grundlage für die Nachahmungstätigkeit.<sup>223</sup> Bei Luckmann und Berger findet der weitreichende Einfluss des Sozialen für die Bewertung und den Transfer von Wissen ausgiebige Beachtung, gesellschaftlich normiertes Wissen wird zum gültigen Wirklichkeitshorizont.

---

<sup>219</sup> Bohm (1998) S.40f.,106; Bohm (1994) S.187

<sup>220</sup> Bohm (1998) S.106

<sup>221</sup> Tomasello (2006) S.54ff.

<sup>222</sup> Tomasello (2006) S.117

<sup>223</sup> Spiegelnervenzellen sorgen dafür, dass wir fremdes Erleben selbst nachvollziehen können. Daraus ergibt sich die Fähigkeit zu sozialer Resonanz, wir können fühlen, was andere fühlen. (vgl. Bauer S.72/73)

„Da dieses Wissen als Wissen gesellschaftlich objektiviert ist, das heißt, da es das Allgemeingut an gültigen Wahrheiten über die Wirklichkeit darstellt, muß jede radikale Abweichung von der institutionellen Ordnung als Ausscheren aus der Wirklichkeit erscheinen.“ (Luckmann & Berger 2004, S.70) Kinder übernehmen die gesellschaftliche Welt durch Imitation und Teilhabe, für sie ist die Welt eine schon gegebene.<sup>224</sup> Auch der indische Philosoph Jiddu Krishnamurti hat diesen Aspekt hervorgehoben, die stillschweigende Übernahme von gesellschaftlich institutionalisiertem Wissen wird von ihm als *imitating*<sup>225</sup> bezeichnet, gegen das er sich wie Bohm verwehrt. Der Hang zur Imitation wird dabei durch den Wunsch nach Anerkennung und Status getragen. Im Prozess der Erziehung wirkt ein starker Anpassungsdruck auf Kinder, sie erfahren die Konsequenzen, die Übereinstimmung und Auflehnung gegen elterlich und schulisch vorgegebene Handlungs- und Verhaltensanweisungen mit sich bringen.

John Dewey hat im Rahmen der Reformpädagogik auf den Effekt aufmerksam gemacht, in dem er Erziehungsmethoden kritisierte, die das bloße Wiedergeben von Wissen belohnen und den Kindern selbst keinen Raum für Erforschung und Selbsterkenntnis ließen.<sup>226</sup> Entsprechend fordert er, dass Lehrer weniger dominant leitend die Inhalte vorgeben sollen. Bei Holzkamp wird das klassische Bewertungsmodell der Schule hinterfragt, da es ein defensives Erfüllungslernen begünstigt, das sich nicht an der jeweiligen individuellen Lernproblematik orientiert, sondern extern durch Lehrpläne und Leistungsbewertungen bestimmt wird.<sup>227</sup> Die Leistungsbewertungen lenken als extrinsische Faktoren die Motivation, dabei rechtfertigen die äußeren Gründe das Verhalten, die intrinsische Motivation (das tatsächliche Lerninteresse am Stoff) kann dadurch unterdrückt bzw. verschleiert werden.<sup>228</sup> Auch Gieseke kommentiert diese didaktische Gefahr. Sie fordert ein schülerzentriertes Umfeld, in dem Schülern nicht nur eine passive, Informationen absorbierende Haltung, sondern eine aktive, ratsuchende, lerninteressierte Einstellung näher gebracht werden soll, da sie eine viel stärkere Motivation bei den Lernenden entfacht. Das Verhältnis von Eigenständigkeit und empathischer Begleitung, d.h. Ratgeber Tätigkeit ist wichtig.<sup>229</sup> Zum

---

<sup>224</sup> Luckmann & Berger (2004) S.63

<sup>225</sup> vgl. Krishnamurti (1954) S.39/40

<sup>226</sup> Dewey (1951) S.190,192

<sup>227</sup> vgl. Holzkamp (1993) S.446/447

<sup>228</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.178-181

<sup>229</sup> vgl. Gieseke (2009) S.127; Auch Holzkamp empfiehlt das dichotome Gegensatzverhältnis von Lehrer und



Anspruch des gemeinsamen Denkens gehört ein kritischer Umgang mit kulturellen Traditionen. In der Sozialpsychologie wird der Wunsch nach Akzeptanz und Zugehörigkeit zu einer Gruppe als Konformität bezeichnet. Der Wunsch nach Übereinstimmung ist dabei so elementar, dass „die Person [...] sich nicht nur öffentlich der Meinung bzw. dem Verhalten der anderen an[schließt], sondern [...] auch innerlich überzeugt [ist], dass sie damit richtig liegt bzw. handelt.“ (Werth & Mayer 2008, S.287) Durch das zwanghafte Fürwahrhalten der sozial anerkannten Position, wird die angemessene Auswertung gegensätzlicher Informationen behindert oder sogar verhindert, das wird auch als konformistische Informationsverarbeitung bezeichnet.

„Informationsverarbeitung soll dann als konformistisch bezeichnet werden, wenn aufgrund der Befürchtung sozialer Risiken Informationen nicht zur Wissensrevision verwendet werden, obwohl sie als dafür relevant und valide aufgefaßt werden, oder doch zur Wissensrevision verwendet werden, obwohl sie als dafür nicht relevant oder nicht als valide beurteilt werden.“ (Kraak 1991, S.19)

Das größte Problemfeld sozial stabiler Bewertungen sind Stereotypisierungen. „Als Stereotype werden Wissensstrukturen bezeichnet, die die sozial geteilten Überzeugungen bezüglich der Merkmale enthalten, die eine Gruppe und ihre Mitglieder auszeichnen. Ein Stereotyp stellt die Basis von Vorurteilen dar, ist aber noch kein Vorurteil.“ (Werth & Mayer 2008, S.379)

Stereotype können zu diskriminierenden Handlungen und Aussagen gegenüber Mitgliedern einer fremden Zielgruppe führen, sofern sie genutzt werden, um einem Individuum allein aufgrund seiner Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppierung, ablehnende oder abwertende Verhaltensweisen entgegenzubringen. Innerhalb des Spektrums der kognitiven Illusionen nehmen stereotype Einflüsse einen Vorreiterstellung ein. Faktoren, die stereotypisierte Urteilsprozesse begünstigen, sind saliente Merkmale wie Geschlecht, Hautfarbe und äußere Erscheinung. Ein Beispiel für ein diskriminierendes Vorurteil ist die Annahme der Gewaltbereitschaft bei türkischen Mitbürgern allein aufgrund ihres Migrationshintergrundes. Stereotype sind kulturell geprägt, sie sind weitreichend bekannt, werden jedoch nicht von allen als stimmig akzeptiert, um zu wirken, müssen Stereotype erst

---

Schüler zu mildern, indem ein Meister–Novizen-Verhältnis angestrebt wird, das ohne hierarchische und institutionell verankerte Bewertungsverpflichtung auskommt. (vgl. Holzkamp 1993, S.502/503)

aktiviert werden.<sup>230</sup> Sie können beispielsweise durch *Priming* ausgelöst werden, wie ich schon im Abschnitt zu den Denkautomatismen angesprochen habe. Ablenkung und Zeitdruck führen ebenfalls verstärkt zu stereotypen Urteilen.<sup>231</sup> Die Überwindung von Stereotypen ist an folgende Bedingungen gekoppelt: es muss die Motivation bestehen, vorurteilsfrei zu handeln, es muss ein Bewusstsein über die wirkenden Stereotypen geben, Kontroll- und Selbstregulationsmöglichkeiten müssen zur Verfügung stehen,<sup>232</sup> auch der Druck der Verantwortung für ein Urteil, verringert Stereotypisierungen.<sup>233</sup> Am günstigsten für das Überwinden von Vorurteilen, ist der Kontakt zu Mitgliedern, der mit Vorurteilen belegten Gruppe, die Teilhabe an gemeinsamen Zielen, die Statusgleichheit und die Förderung des Kontakts durch Autoritäten hilft ebenso beim Abbau von Vorurteilen.<sup>234</sup> Bei Stereotypen handelt es sich im Sinne Bohms ebenfalls um kulturell geteilte Annahmen, jedoch sind sie zu verallgemeinernd und führen daher oft zu Fehltritten.

## **2.7 Selbstbildparadoxien – Abwehrmechanismen bei der Informationsverarbeitung**

Die Verteidigung eigener Meinungen hängt auch mit der hohen Identifikationsbereitschaft zusammen, bestimmte Annahmen werden eng mit den eigenen Werten und dem Selbstbild verknüpft, was es noch schwerer macht, sie zu hinterfragen und zu ändern.<sup>235</sup> Diese Verteidigungs- und Identifikationsaktivität beeinträchtigt auch unsere Informationsverarbeitung. So bringt es das innere Streben nach Adäquatheit, d.h. die Vermeidung der Abwertung selbstbildrelevanter Fähigkeiten mit sich, dass inkongruente Gedanken nicht entsprechend ausgewertet werden, sie werden abgewertet, ignoriert oder umgedeutet und fließen nicht ins Selbstkonzept ein. Die Rigidität und Abwehr des Selbst ist im Vergleich zu anderen Kognitionsprozessen am Größten, dieser Aspekt wird in der Psychologie auch als Dissonanz bezeichnet.<sup>236</sup>

---

<sup>230</sup> Werth & Mayer (2008) S.387

<sup>231</sup> Werth & Mayer (2008) S.396f.

<sup>232</sup> Werth & Mayer (2008) S.395f.

<sup>233</sup> Werth & Mayer (2008) S.400

<sup>234</sup> Werth & Mayer (2008) S.416f.

<sup>235</sup> Bohm (1994) S.167

<sup>236</sup> Betsch, Funke & Plessner (2011) S.59; Werth & Mayer (2008) S.226

„Apparently, dissonance can be reduced without altering or adding to the cognitions involved the provoking inconsistency; it is the image of the self that is at issue, not the inconsistency of cognitions.“ (Steele 1988, S.279)

Ursächlich für Dissonanz ist das Bestreben moralische, als positiv bewertete Eigenschaften zu erhalten, um so die Stabilität des Selbstkonzepts zu bewahren. Dies wird unter anderem mit Selbstbestätigung erreicht. In Selbstbestätigungsprozessen stärkt sich das Individuum durch Fokussierung auf positive Eigenschaften, die nicht von der Selbstbildbedrohung betroffen sind. Das kann als Beweis dafür gesehen werden, dass bei der Selbstdefinition ein komplexes System wertvoller Eigenschaften genutzt wird, in dem Selbstkonzeptbedrohungen durch Hervorhebung anderer positiver Fähigkeiten abgewendet werden können, ohne eine direkte Auseinandersetzung mit dem bedrohten Feld zu benötigen.<sup>237</sup> Selbstbestätigung kann dazu führen, dass weniger konstruktive Abwehrstrategien, wie Rationalisierung und Abwertung nicht genutzt werden.<sup>238</sup> Ein besonders hervorstechender Aspekt der Dissonanz ist die Einbettung von Entschuldigungen bzw. Erklärungen, die es ermöglichen, das inkonsistente Verhalten vor sich selbst zu rechtfertigen. „Thus, dissonance can motivate individuals not only to make excuses for their behavior, but—given certain circumstances—to incorporate theses excuses into the self-image.“ (Aronson, Cooper & Blanton 1995, S.995)

Bohm verweist mehrfach auf die dissonante Aktivität des Denkens.<sup>239</sup> Grundlegend für eine Auseinandersetzung mit den Paradoxien des Denkens ist ein Bewusstsein über die Tragweite des Selbstbegriffs. Der Ausgangspunkt der Argumentation, der die Bedeutung von metaphysischen Annahmen auf unser Urteilen aufzeigt, wird auch im Rahmen der Definition des Selbst ausschlaggebend. Der Begriff des Selbst ist eine metaphysische, durch zugewiesene Eigenschaften geformte Repräsentation.<sup>240</sup> Eine Änderung der Zuschreibungen kann zu einem tiefgreifenden Bedeutungs- und Verhaltenswandel führen, da das Selbst aus Gedankeninhalten besteht.

---

<sup>237</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.228/229

<sup>238</sup> Steele (1988) S.290

<sup>239</sup> vgl. Bohm (1985) S.138; vgl. Bohm (1998) S.30,153

<sup>240</sup> Beispielsweise können Anhänger der *entity-theory*, bei der Intelligenz als feste, individuumabhängige Größe angesehen wird, schwerer mit negativen Bewertungen umgehen, da sie sie als Selbstwertangriff wahrnehmen. Ihre Misserfolgstoleranz ist gering und schränkt ihr Lernverhalten stark ein. (vgl. Dweck 2000, S.144f.)

„At first sight, it seems that there is an “I“, or “Ego“, that is seeing the world. But a little reflection shows that this must be false. In reality, the “I“ is perceived in the same field of experiencing in which is perceived the other person, the table, the sky, the rain, etc. A certain part of the whole field of experience is labelled “I“.“ (Bohm 1999, S.202)

Eine Gegenüberstellung des gegenwärtig gültigen Selbstbegriffs mit der Variation die Bohm vorschlägt, erscheint mir sinnvoll. Definiert wird das Selbst in psychologischer und soziologischer Sichtweise als: kontextabhängig, kein fixes Konzept, das von den Wünschen des Individuums nach Zugehörigkeit und Einzigartigkeit lebt, teilweise auf Identifikation mit Gruppen basiert und durch das Bedürfnis nach einem stabilen und positiven Selbstkonzept dominiert ist. Aufgrund dieser Ausrichtung werden das Selbstkonzept bedrohende Annahmen bisweilen nicht ausgewertet.<sup>241</sup> Ziel des Selbst ist die Selbstwerterhöhung oder zumindest Erhaltung. Bezeichnend ist das Abwehrverhalten, welches bei akuten Selbstwertbedrohungen ausgelöst wird.

„Eines der stärksten Bedürfnisse von Menschen ist das Streben nach einer positiven Selbstsicht. Tritt etwas auf, was diesem positiven Selbstbild widerspricht oder widersprechen könnte, so stellt dies eine Bedrohung des Selbstwerts dar. Personen haben vielfältige Strategien entwickelt, um dieser Bedrohung zu begegnen bzw. sie zu reduzieren: Strategien wie Selbstwertbestätigung sowie selbstwertdienliche soziale Vergleiche und Attributionen sind in diesem Zusammenhang bedeutsam.“ (Werth & Mayer 2008, S.202)

Für Bohm ist das Selbst, ein dynamischer unbekannter Strom, er distanziert sich von dem bisher aktuellen, definierten Selbstbegriff und strebt ein kreatives, offenes, nicht völlig definierbares Selbst an.

„Similarly, what we 'see' is a self, but what we actually have is a whole lot of thoughts going on in consciousness. ... We have a representation of the self, which is really arising in a process. We don't know this process very well; but the attempt to treat the self as an object is just not going to mean anything. So instead, suppose we say that this self is unknown.“ (Bohm 1994, S.173)

---

<sup>241</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.163-166

Eben die Verteidigungshaltung, die ein identifikatorisches Selbstkonzept mit sich bringt, versucht er durch die Neuverortung des Selbst im Unbekannten und Unzugänglichen auszuhebeln. Der Ausgangspunkt ist die metaphysische Annahme, dass Wissen immer endlich ist und sich somit ein Mensch, der sich mit diesem begrenzten Wissen identifiziert auch blockiert, da er seine Identität als unveränderlich und notwendigerweise wahr annimmt. Dieser starre, existenzielle Charakter der Identifikation soll durch eine ideelle Identifikation, hin zur ontologisch-dynamischen Struktur des Universums, des *Holomovements* ersetzt werden. Auch die Wende von einer wissenden zu einer lernenden Haltung kann ein Ergebnis dieses veränderten Selbstbegriffs sein.<sup>242</sup> Ein identifikationsfreieres Selbst vermindert die zwanghafte Verteidigung ideeller Konstrukte. Das ist auch für die Reduktion fragmentierender Denkprozesse von Nutzen, da sie meist in einem Notwendigkeitsglauben gegenüber den Ansichten, die das Selbstbild stabilisieren bzw. eng mit ihm verknüpft sind, wurzeln.

„Indeed, even the fragmentation due to the scientific and religious self-world-views, arises ultimately, because the ego, individually or collectively, takes these views as the secure basis for absolute certain knowledge about itself.“ (Bohm 1985, S.149)

Wie starr das Selbstbild ist, zeigt sich durch den Bedrohungscharakter, den plötzliche Veränderungen im Leben ausüben können. So wird das Selbstbild stark von Lebensereignissen herausgefordert, das kann vom Ortswechsel, über den Arbeitsplatzverlust, hin zu Heirat, Geburt oder aber Krankheit alles Mögliche sein. Tendenziell übt jede größere Veränderung starken Einfluss auf das Selbstkonzept aus.<sup>243</sup>

Die zum Aspekt der Reflexhaftigkeit des Denkens kongruenten Studien beweisen, dass mentale Prozesse keineswegs an bewussten, reflektierten und logischen Urteilsvorgängen orientiert sein müssen. Auch der Psychologe Daniel Wegner knüpft an die Dominanz unbewusster Denkprozesse an und stellt die Existenz eines bewussten und kontrollierenden Selbst in Frage, da es dafür keine anderen Beweise, als subjektive Wahrnehmung gibt. „The sense we each have that we are agents who cause our actions is constructed and installed on an act-by-act basis each time we experience causing our action. This experience is available to us primarily during the operation of controlled

---

<sup>242</sup> Bohm (1994) S.174

<sup>243</sup> Werth & Mayer (2008) S.190

processes.“ (Wegner 2005, S.23) Diese Selbstwahrnehmung könnte genauso gut eine Täuschung sein. Die Definition des bewussten Selbst steht in Kongruenz zu den Begriffen Intention und Kontrolle, daher fordert Wegner eine Bedeutungsänderung dieser Eigenschaften,<sup>244</sup> da sie auch als Kennzeichen für automatische Prozesse gesehen werden können. Auch Wegner spielt damit auf den Orientierungswert und die Transformation, die mit Bedeutungsänderungen einher geht, an. Denkaktivitäten werden als bewusst erfahren, wenn sie bestimmten Kriterien entsprechen. Gedankengänge und Handlungsabläufe müssen nachvollziehbar sein, Erwartung und Ergebnis abgewogen werden können.<sup>245</sup> Die Prozesse laufen langsam ab und bieten Raum für gründliche Abwägung und Schlussfolgerung und gegebenenfalls Änderung der Handlung.<sup>246</sup> Eben genannte Aspekte begründen die Interpretation bestimmter Handlungen als Willenshandlungen. Wegner schlägt vor, vom Bewusstsein als Gefühlszustand zu sprechen, das den Menschen seinen Eigenanteil, seine Autorenschaft spüren lässt<sup>247</sup> und so Chancen für aktive Änderungen bietet. Das Selbst wird zu einem Konstrukt, das durch wiederkehrende, in bestimmter Weise emotional markierte Zustände ausgelöst wird: „...the self can be understood as a system that arises from the experience of authorship, and is developed over time by a set of controlled processes that manage memories and anticipations of authorship experiences.“ (Wegner 2005, S.32)

Für Bohm ist diese, aus der Wahrnehmung gewonnene Objektivierung des Selbst, die Idee der Unabhängigkeit und Kontingenz des eigenen Wesens eine gefährliche Interpretation, da so der Charakter des Partizipationsprinzips verkannt und eine zu harte Trennung zwischen Gedankeninhalt und Denkendem eingeführt wird.<sup>248</sup> Ein Schlüsselargument ist, dass unsere Weltsicht auch unser Selbst beinhaltet und beeinflusst. Die Trennung zwischen Selbst und Gedankeninhalten existiert nur scheinbar und ist zu den Denkparadoxien zu zählen, das geht aus den Schlussfolgerungen seiner Ontologie hervor. Die enge Teilhabe des Selbst am Gedankeninhalt zeigt sich auch im Rahmen der Sozialpsychologie, dort wurde in den letzten Jahren immer mehr die Kontextgebundenheit des Selbstbildes betont. So werden selbstbildrelevante Eigenschaften von ihrer Zugänglichkeit und unserer eigenen

---

<sup>244</sup> Wegner (2005) S.28

<sup>245</sup> vgl. Wegner (2005) S.28

<sup>246</sup> Wegner (2005) S.29

<sup>247</sup> vgl. Wegner (2005) S.31

<sup>248</sup> Bohm (1998) S.166

Aufmerksamkeit, aber auch dem uns umgebenden Kontext getriggert.<sup>249</sup> Kritisch ist, dass die Selbstaufmerksamkeit meist mit Wertungs- und Vergleichsprozessen einhergeht. Aufmerksamkeit wird vornehmlich auf die Bereiche gelenkt, mit denen wir uns identifizieren. Die Selbstaufmerksamkeit bleibt somit ein begrenzendes Phänomen. Auch die Vergleiche mit anderen, die bei der Einschätzung des eigenen Selbstwerts herangezogen werden, haben das Ziel, eine Selbstwerterhöhung hervorzubringen. Dabei sind vor allem abwärtsgerichtete Vergleiche, also Vergleiche, die uns im Verhältnis zum Anderen besser dastehen lassen, für den Selbstwert dienlich. Während Aufwärtsvergleiche uns zu mehr Leistung anspornen können.<sup>250</sup> Der kritischste Aspekt ist, dass Personen, die unseren Selbstwert bedrohen, in ihrer Wichtigkeit einfach abgewertet werden, d.h. wir fühlen uns ihnen nicht mehr zugehörig, sondern distanzieren uns von ihnen, der Fokus wird entsprechend mehr auf die Unterschiede zwischen uns und ihnen gelegt.<sup>251</sup>

Genau wie bei der Auswertung von Informationen kommt es beim Abgleich mit anderen Menschen zu Assimilations- oder Kontrasteffekten.<sup>252</sup> Studien zum Selbstwert haben zeigen können, dass das Streben nach einem hohen Selbstwert keineswegs ausschließlich förderlich ist. Die negativen Konsequenzen einer unbedingten Selbstwertförderung zeigen sich gerade auf der sozialen Ebene. Es kann zu Mobbing, Aggression und Vorurteilen gegenüber anderen kommen.<sup>253</sup> Zudem fühlen sich Menschen mit hohem Selbstwert in Folge von Selbstkritik eher als unabhängige Individualisten und zeigen abgrenzendes Verhalten, was sie unbeliebter macht. Im Gegensatz dazu zeigen Menschen mit geringem Selbstwert eine hohe Zugehörigkeit bis hin zur Abhängigkeit. Sie sind dadurch aber nach Selbstwertkritik mehr um den anderen bemüht.<sup>254</sup> Dieser Aspekt korreliert mit dem Fakt, dass Menschen mit geringem Selbstwert, sich gern Freunde suchen, von denen sie sich einen Statusgewinn versprechen.<sup>255</sup> Ein zu niedriger Selbstwert hat auch gravierende Schattenseiten, neben schlechter Grundstimmung, führt er auch zu erhöhtem Misstrauen und unbegründeter Angst gegenüber nahestehenden Menschen.<sup>256</sup> Eine genaue Selbstwerteinschätzung, die auch

<sup>249</sup> Werth & Mayer (2008) S.163, 171

<sup>250</sup> Werth & Mayer (2008) S.166f.,194

<sup>251</sup> Werth & Mayer (2008) S.194

<sup>252</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.183-189

<sup>253</sup> Baumeister et al. (2003) S.37

<sup>254</sup> Baumeister et al. (2003) S.17f.

<sup>255</sup> Werth & Mayer (2008) S.193

<sup>256</sup> vgl. Baumeister et al. (2003) S.18

Schwächen anerkennt, ist sozial und individuell am erstrebenswertesten.

„Although people might prefer to hold highly favorable views of themselves, accurate views would almost certainly be more useful, insofar as accurate information is conducive to more effective decision making.“ (Baumeister et al. 2003, S.38)

Ein positives Feedback ist sinnvoller, wenn es an positive bzw. angemessene Ergebnisse und Konsequenzen geknüpft ist, genauso wie Kritik ihren Nutzen hat, sofern es um negatives, verletzendes Verhalten geht.<sup>257</sup> Natürlich stellt sich bei der Bewertung immer die Frage nach dem Bezug des Feedbacks und den Maßstäben für gutes bzw. schlechtes Verhalten. Dies konnte auch im Zusammenhang mit Lernmotivation begründet werden. In mehreren Studien schnitten die Kinder bei Folgeherausforderungen besser ab, die für ihre Lernstrategien gelobt worden waren, im Gegensatz zu denen, denen nur gesagt wurde, sie seien sehr intelligent. „Finally, intelligence praise appeared to foster the theory of fixed intelligence, a belief we know is associated with vulnerability. Effort praise, in sharp contrast, promoted a host of desirable outcomes.“ (Dweck 2000, S.120) Darin spiegelt sich auch der Vorzug des Standpunktes der Prozess- und Methodenorientierung im Vergleich zur Perspektive des starren Eigenschaftslobs wider, eine Form konstruktiven Feedbacks, das sich auf die spezifischen Lernwege stützt und dem pluralistischen Ansatz Bohms sehr nahe liegt, da es sich nicht in der Dichotomie von richtig vs. falsch verliert.

Die Ausführungen machen deutlich, wie komplex das Phänomen Selbst betrachtet werden muss. Dominierend sind Gedanken, die mit dem Selbstwert verknüpft sind. Die menschliche Psyche nutzt dabei verschiedene Strategien, um Bedrohungen abzuwenden. Eine ernsthafte und kritische Auseinandersetzung mit Informationen, die den Selbstwert ungünstig tangieren, findet nur unter speziellen Rahmenbedingungen, beispielsweise bei der Kombination von hohem Selbstwert und schlechter Stimmung des Kritisierten statt. Denkprozesse laufen keineswegs neutral und im Sinne der intellektuellen Redlichkeit ab.

---

<sup>257</sup> Baumeister et al. (2003) S.39



## 2.8 Die Anfälligkeit des Denkens für Fehltritte und kognitive Illusionen

Bei der Betrachtung der menschlichen Psyche stellt sich die gleiche Frage, die Bohm schon in der physikalischen Forschung umtrieb: Wie kann der Begriff des Identischen definiert werden? Identität kann keine völlige Gleichheit bedeuten,<sup>258</sup> das Selbst zeichnet sich durch ein Ambivalenzverhältnis von Ähnlichkeiten und Unterschieden aus. „... each “self“ is a totality of potentialities, generated by a principle of movement and process. Each “self“ determines a “natural“ field of abstraction, in which there is essential difference and essential similarity.“ (Bohm 1999, S.200)

Er begründet, dass alles untereinander in Ähnlichkeits- und gleichzeitig Differenzverhältnissen steht. So kann man beispielsweise sagen, blau ähnelt rot darin, dass beide der Kategorie Farbe zugeordnet sind, gleichzeitig unterscheiden sie sich aber in der Wellenlänge des reflektierten Lichts, das wahrgenommen wird. Die extremen Pole völliger Verschiedenheit oder eben Gleichheit im Sinne des Identischen gibt es nicht.<sup>259</sup> Auch Menschen bleiben entsprechend nicht in dem Sinne identisch, sie entwickeln sich und befinden sich immer wieder in anderen Kontexten, die ebenfalls auf sie einwirken. Gleichheit existiert durch Verschiedenheit, man kann beides nur wahrnehmen, wenn beides gegeben ist. Beispielsweise ist es unmöglich einen weißen Fleck auf einer weißen Wand zu erkennen. Wäre alles identisch, dann wäre es nicht charakterisierbar, alles wäre ein ununterscheidbares Ganzes. Bohm beschreibt diesen ambivalenten Aspekt als Zusammenhang von Notwendigkeit und Kontingenz beim wissenschaftlichen Forschen. Es gibt notwendigerweise verschiedene Kontingenzen, die sich gegenseitig begrenzen. Beim Ableiten von Gesetzmäßigkeiten lässt sich das Zusammenspiel am deutlichsten beschreiben:

„After we recognize the general principle of necessity, we distinguish the partial elements in our problems by recognizing their contingency and then we obtain meaningful laws by recognizing the necessary relationship that must be expressed in terms of these contingencies.“ (Bohm 1999, S.51)

Wenn aber alles sich in gewisser Weise ähnelt und auch unterscheidet, stellt sich die Frage nach der Ordnung, dem Blickwinkel, den ich beim Vergleichen einnehmen möchte. Wie

---

<sup>258</sup> Bohm (1999) S.164

<sup>259</sup> Bohm (1999) S.166

positioniere ich mich in Gegenwart eines anderen Menschen und im Bezug auf meine Stimmung oder mein Selbstbild, welche Haltung oder Perspektive nehme ich ein? Zuordnung und Abgrenzung sind wichtige Ordnungsprozesse des Denkens. Wie gezeigt werden konnte, spielen sie in vielen Situationen bei der Bewertung von Informationen eine strukturierende Rolle, so erinnert man sich in einer traurigen Situation eher an ähnlich emotional gelagerte Momente. Informationen, die ein eigenes mentales Modell bestätigen, werden eher einbezogen als Informationen, die in Konflikt mit eigenen Glaubenssätzen stehen. Im Rahmen von sozialen Vergleichen findet eine stärkere Identifikation mit Mitgliedern der eigenen Gruppe statt, während es zu Abgrenzungsbestrebungen gegenüber Angehörigen anderer Gruppen kommt. Die Bedingungen von Annäherung und Angleichung im Gegensatz zu Kontrastierung und Abgrenzung und ihre Folgen für Urteile und Entscheidungen sind Aspekte, die im Rahmen eines dialogischen, d.h. an Gleichberechtigung und Gewaltfreiheit orientierten Kommunikationsansatzes überprüft und in die Gestaltung der gültigen Prinzipien und Übungen einbezogen werden müssen. Die psychologischen Forschungsergebnisse korrelieren in bemerkenswerter Weise mit den ontologischen Annahmen David Bohms. Sie zeigen, dass auch auf der psychologischen Ebene Ordnungsdynamiken, die sich entweder an Einheit oder Gegensätzlichkeit orientieren, die tragenden Organisationsmechanismen sind. Es wird zu klären sein, in wie weit sich durch Bewusstwerdung dieser Annäherungs- und Abgrenzungsmechanismen Veränderungen erzielen lassen, die zu einer offenen, autoritäts- und vorurteilsfreien Haltung führen. „Now, however, we've saying thought is a material process and thought participates – which means the notion that thought is only telling you what things are is not really a serious option.“ (Bohm 1994, S.150)

Die Ausgangsthese Bohms, die das Denken als Wurzel der Inkohärenz herausstellt, kann in meinen Augen auch nach dem Abgleich mit psychologischen Forschungsergebnissen weiter überzeugen. „Controlled processes do not start with a controller—in other words, they result in one.“ (Wegner 2005, S.20) Das Zusammenspiel aller Faktoren, die reflexhafte, konditionierte Reaktionsweise des Denkens, der zusammenhängende, systemische Charakter des 'Denkapparats' selbst, die Verallgemeinerungstendenz des Gedächtnisses, die unbewusste Partizipation (Identifikation) des Selbst an Ideen und die soziale, kulturelle Prägung der Wissensinhalte, die als abgespeicherte Daten die Beurteilung jeder Situation

reflexhaft beeinflussen, ohne dass dies den Denkenden bewusst ist, sind die Stolpersteine, die es auf dem Weg zum gemeinsamen Denken zu handhaben gilt.

Ich selbst habe nur einige psychologische Paradoxien herausgegriffen, eben jene, die ich im Zusammenhang mit Urteilsprozessen für wesentlich erachte. Dabei ist das Feld der Denkparadoxien weit größer als Bohm selbst es vermutet hat. Anhand der Breite der kognitiven Täuschungen und dem hohen Grad unbewusster Dynamiken, erachte ich es als wesentliches Ziel des Dialogs, sich einer Auseinandersetzung mit diesen Phänomenen zu stellen. Aufgrund des hohen Anspruchs, der in der Erschließung der Denkparadoxien liegt, ist es sinnvoll, sich in erster Linie nur auf die Urteilsprozesse zu beziehen und die weiteren, auf Beurteilungen aufbauenden Tätigkeiten des Denkens, das Entscheiden und Problemlösen hinten anzustellen. Die Frage, wie groß der Einfluss metaphysischer Annahmen auf das Denken und Verhalten ist, wird nicht zuletzt anhand des Einflusses von Stereotypisierung, Dissonanz und Erwartungstäuschung (*confirmation bias*) ersichtlich.

Die Ausführungen konnten zudem zeigen, wie stark die Paradoxien des Denkens sowohl durch innere Zustände, aber auch äußere Umstände ausgelöst werden können. So gibt es diverse interne Faktoren die auf Urteilsprozesse einwirken: Motivation, Stimmung, Aufmerksamkeitsfokus, kognitive Heuristiken, Erwartungen, Urteilsunsicherheit, Selbstrelevanz und Konditionierungseffekte. Dazu gesellt sich eine Vielzahl externer Faktoren wie Zeitdruck, Informationsmenge und Informationsreihenfolge, *Salienz*, Klarheit und Verfügbarkeit von Informationen, kulturelle Stabilität und Wertigkeit (beispielsweise Stereotype), die Lernumgebung, ja selbst das Wetter kann Auswirkungen auf den Urteilsprozess haben. Die angesprochenen Dynamiken veranschaulichen, dass das menschliche Denken nicht in dem Sinne 'objektiv' arbeitet. Es hat arge Probleme beispielsweise im mathematischen Bereich, sowohl bei der Betrachtung und Beurteilung mehrerer Faktoren (*focus illusion*), aber auch bei durch Mathematik (Wahrscheinlichkeit) geprägten Dilemmata, wie durch Repräsentativitätsheuristik und den *sample size effect*,<sup>260</sup> gezeigt werden kann.

---

<sup>260</sup> So wird die tatsächliche Aussagekraft einer herangezogenen Stichprobengröße meist falsch eingeschätzt. (vgl. Fiedler 2000, S.663 und Fiedler 2004, S.108/109)

Bisher habe ich ausschließlich auf die negativen Auswirkungen der Denkparadoxien Rücksicht genommen. Natürlich ist das Denken in seiner Form nicht völlig fehlerhaft und unbrauchbar, im Gegenteil viele Mechanismen existieren, da sie uns bis heute nutzen und auch evolutionär Vorteile verschafften. So bietet eine schnelle, an Heuristiken orientierte Verarbeitung von Informationen größere Überlebenschancen in bedrohlichen Situationen unter Zeitdruck. Das zeigt sich gerade auch bei Handlungen, die schon bis zum Reflex konditioniert sind. Auch sozial profitieren Menschen von der Fähigkeit der Imitation, da so Wissen von einer Generation zur nächsten sehr effektiv weiter gegeben werden kann. Das in unserem Gedächtnis gespeicherte Wissen, die ordnenden Kategorien helfen uns bei der Bewertung gegenwärtiger Situationen, ebenso wie Gefühle nützliche Entscheidungshilfen sein können. Dennoch ist es unabdingbar, Achtsamkeit gegenüber den eigenen Denkabläufen zu erlangen, zu wissen, welche Faktoren urteilsbeeinflussend sind und sie gegebenenfalls, da sie in die Irre führen, ausblenden zu können. Die Grundlage aller Urteile sind wir selbst, unser eigener Wissenshorizont, der notwendigerweise immer eingeschränkt ist. Zugang zum eigenen Denken, ein Bewusstsein über seine Arbeitsweise zu erlangen, sich selbst reflektieren zu können, setzt eine Abkehr vom mechanistisch vereinfachten Welterklärungsmodell voraus. Das Denken erfasst Sachverhalte nicht immer wie sie tatsächlich sind, es unterliegt Täuschungen und ist durch viele Elemente beeinflussbar. Der Kontext ist genauso wichtig wie die eigene Stimmung, Körperhaltung, Motivation und natürlich die Informationsmenge. Um dem hohen Anspruch einer kohärenten Urteilsfindung zu genügen, bedarf es daher Aufklärung und einer Methodik, die das facettenreiche, dynamische System des Denkens erlebbar macht. In wie weit der Dialog diese Aufgabe erfüllen kann, werde ich im folgenden Teil der Arbeit ergründen.

### 3 Die Methodik des bohmschen Dialogs

Bohm setzt nur wenige praxisnahe Impulse, etwa Regeln oder Übungen, mit denen er die Paradoxien des Denkens im Rahmen des Dialogs transparent hervortreten lassen will. Im Gegensatz zu seinen theoretischen Ausführungen über die Gestalt der Denkparadoxien und die Ordnung des Universums (Ontologie des *Holomovements*) sind die konkreten Werkzeuge, die er dem Dialoganwender auf den Weg gibt, sehr beschränkt. Das mag auch mit seinem Lebenslauf zusammenhängen, Bohm befasste sich mit dem Dialog erst in seinen letzten Lebensjahren und hatte keine Zeit mehr ihn entsprechend auszuarbeiten.<sup>261</sup> Aufgrund des Mangels, der sich durch die fragmentarische methodische Umsetzung ergibt, erachte ich es für sinnvoll, auch die dialogischen Weiterentwicklungen aufzugreifen und deren praktische Übungen, Dialogregeln und Schlüsselprinzipien einzubeziehen. An den Anfang stelle ich die beiden inspirierenden Pole, die für die Form und Intention des Dialogs nach Bohm maßgebliche Impulsgeber darstellen, den indischen Philosophen Jiddu Krishnamurti und den Psychotherapeuten Patrick DeMare. Durch den Vergleich mit den Werken beider, lässt sich, wie ich zeigen werde, die ursprüngliche Gestalt des Dialogs samt psychologischer Ausrichtung stichhaltig erklären.

#### 3.1 Die Einflüsse des Philosophen Jiddu Krishnamurti auf das Dialogkonzept

Bohm wurde auf Krishnamurti durch das Buch: *The First and Last Freedom* aufmerksam und traf ihn 1961.<sup>262</sup> In ihm spricht Krishnamurti ebenfalls von der ungeteilten Zusammengehörigkeit von Denker und Denkinhalt<sup>263</sup>, welche vergleichbar ist mit der durch die Quantenphysik bestätigten notwendigen Annahme des Zusammenhangs von Beobachter und Beobachtetem. Ich möchte nachfolgend die in Bezug auf Bohms Aussagen zum Denken wichtigsten Annahmen und Schlussfolgerungen Krishnamurtis darstellen und darauf

---

<sup>261</sup> Erst nach seiner Begegnung mit dem Psychotherapeuten Patrick DeMare im Jahr 1984 beschäftigte sich Bohm mit dialogischen Settings. (vgl. Peat 1997, S.285-289)

<sup>262</sup> Peat (1997) S.195

<sup>263</sup> Krishnamurti (1954) S.108

aufbauend zeigen, welche Gemeinsamkeiten existieren und damit ihre Relevanz für die Entwicklung des Dialogs klären. Meines Erachtens entspringen viele Annahmen über die Gestalt des Selbst, des Denkens und die Einflüsse von kulturellen Traditionen aus dem geistigen Kosmos von Jiddu Krishnamurti. Als Argument dafür kann zum Einen gesehen werden, dass die Ontologie des *Holomovements*, aber auch die Aussagen zum Denken selbst chronologisch erst nach bzw. während des intensiven Kontakts zu Krishnamurti entstanden sind. Gleichzeitig besticht die erstaunliche inhaltliche Kongruenz zwischen einigen Aussagen von David Bohm und denen Krishnamurtis. Jedoch existieren auch einige sehr konträre Schlussfolgerungen zwischen beiden Denkansätzen. Relevant ist ebenso die explanative Dichte in Krishnamurtis Buch, einige Begriffe, die von Bohm nur angerissen werden, führt er differenzierter aus. Seine Darlegungen, die philosophischer Natur sind, gewähren einen tiefgreifenden und klaren Blick in das implizierte epistemische Modell und belegen so die wirkenden Dynamiken des Denkens. Sie sind geeignet, um Bohms Ausführungen zu vervollständigen.

Krishnamurti konstatiert, dass die Transformation der Gesellschaft vom Individuum ausgehen muss. Er begründet es zum einen damit, dass die Gesellschaft sich aus den Beziehungsgeflechten zwischen den Menschen formt, demnach verweist er auch auf die Verantwortung jedes Einzelnen für die Gestaltung und Gestalt der Gesellschaft.<sup>264</sup> Zum anderen liegt der Ursprung der gegenwärtigen Krisen für ihn in der menschlichen Art des Denkens selbst. Dabei ist die Kultur mit ihren Vorgaben und Idealen ein prägender Faktor, Menschen haben die Neigung, Ideen, Religionen und Ideologien zu folgen und ein Verlangen nach Anerkennung und Status, welches sie dazu veranlasst, ihr Glück und ihre Sicherheit in äußeren Dingen zu suchen, in sozialer Geltung und Status.<sup>265</sup>

„The point is that the crisis is of an exceptional character to meet it there must be revolution in thinking; and this revolution cannot take place through another, through any book, through any organization. It must come through us, through each one of us.“  
(Krishnamurti 1954, S.147)

---

<sup>264</sup> Krishnamurti (1954) S.36, 107, 130

<sup>265</sup> Krishnamurti (1954) S.145ff.

Er stellt damit klar, dass jeder einzelne Mensch einen Prozess der Bewusstwerdung durchlaufen muss und es nicht möglich ist durch angelesenes Wissen, durch bloße Imitation diesen Prozess zu erfahren. Psychologisches Wissen, d.h. jede Form von ideologischer Welterklärung, Religion und Ontologie, aber auch von psychologischer Anweisung und Beurteilung, lehnt er strikt ab. Alle kulturellen Interpretationsschemata, die versuchen Aussagen über die Gründe, den Sinn und die Erschaffung der Welt zu treffen und den Menschen bei der Suche nach seinem Glück oder Lebenssinn anzuleiten, werden von ihm als gefährlich und irreführend charakterisiert.

Das strikte Handeln nach kulturellen und sozialen Traditionen, deren bloße Imitation führt seines Erachtens zu Desintegration.<sup>266</sup> Es wird zur trennenden Linie, die Menschen voneinander separiert, gerade Menschen, die unterschiedliche Wissenshorizonte oder Annahmen mitbringen. Auch Krishnamurti spricht wie Bohm von Partizipation, der Mensch formt mit seinem Handeln die Gesellschaft und Welt und im Augenblick der Erfahrung ist er eins mit der Welt und kann nicht einfach von ihr getrennt werden. Es ist daher notwendig, dass der Mensch Wege findet, sich der Tragweite der Bedeutung seiner Beziehungen bewusst zu werden. Jedoch führt falsches Partizipieren, eben die Verinnerlichung bestimmter Ideen zu inkohärentem Handeln. Der Prozess der Identifikation führt zu stumpfer Wiederholung und verhindert kreativ-authentisches Agieren. Die bestehende Frage wirft ein Schlaglicht auf die Notwendigkeiten, die Menschen zum kreativen *acting* im Vergleich zum kulturell konditionierten *imitating* verhelfen. Der Schlüssel liegt für Krishnamurti im Erlangen von *self-knowledge*, dem Wissen über sich selbst.<sup>267</sup> Es ist zunächst wichtig für jeden Einzelnen zu erkennen, aus welchen Motiven heraus er zum 'Imitieren' neigt. Eine Ursache ist dabei der Denkprozess selbst. Denken greift hauptsächlich auf Erinnerungen zu, ist ein durch das Gedächtnis bedingter<sup>268</sup> und damit auch ein gesellschaftlich konditionierter Prozess<sup>269</sup>, der verhindert, dass man dem gegenwärtigen Moment offen begegnet.<sup>270</sup> Auch hier findet sich eine wesentliche Kongruenz zu den Aussagen David Bohms, der ebenfalls von *thought* als konditioniertem, auf Erinnerungen basierendem Denken spricht. Krishnamurti stellt diesem

---

<sup>266</sup> vgl. Krishnamurti (1954) S.40, 57

<sup>267</sup> Krishnamurti (1954) S.42ff., 63

<sup>268</sup> Krishnamurti (1954) S.53

<sup>269</sup> Krishnamurti (1954) S.54

<sup>270</sup> Krishnamurti (1954) S.62

das spontane Handeln, frei von erinnerten Ideen, rein aus Liebe entgegen. In diesem Punkt ist er radikaler als Bohm, er verneint die Möglichkeit mit Erfahrungswissen kreativ agieren zu können. Nur in völliger Gegenwärtigkeit, der Anerkennung des Anderen und der völligen Leere des Geistes liegt der Schlüssel zum authentisch-kreativen Agieren.<sup>271</sup> Die Definition von Wahrheit ist wieder kongruent zu Bohms Aussagen: „Ideas are not truth; and truth is something that must be experienced directly, from moment to moment.“ (Krishnamurti 1954, S. 56)

Auch deckt sie sich mit der Auffassung von Kreativität, die ebenfalls von Moment zu Moment definierbar wird und mit dem Loslassen von ideologischem Wissen einhergeht.<sup>272</sup> Woher aber rührt das Verlangen nach psychologischem Wissen? Krishnamurti begründet es mit den vorherrschenden Ängsten im Menschen und seinem Streben nach Sicherheiten. Dabei hat das Streben nach Sicherheit viele Gesichter, es kann sich im Wunsch, etwas zu sein oder zu werden<sup>273</sup> äußern. Es kann bedeuten, sich mit Ideen, beispielsweise Religionen oder Ideologien zu identifizieren<sup>274</sup>, an sie zu glauben, oder danach zu streben, zu etwas zu gehören und in der Abhängigkeit von der Aufmerksamkeit und dem Zuspruch anderer gipfeln. Es kann zu Anbetung und blindem Gehorsam führen, beispielsweise Autoritäten hörig zu sein. Dies sind alles Strategien, um innere Ängste, Unsicherheit und Schwächen zu kompensieren. Jedoch zielen diese Strategien alle auf äußere Faktoren und das Individuum wendet sich nicht direkt seinen Ängsten zu, akzeptiert und integriert sie nicht, sondern versucht die Angst zu überwinden, durch das Klammern an vermeintliche äußere Sicherheiten. Angst zeigt sich, laut seiner Definition in der Unmöglichkeit das Gegebene zu akzeptieren.<sup>275</sup> Die Mechanismen ihrer Kompensation verhindern beim Individuum den Blick auf sich selbst zu richten, sich als Quelle der Inkohärenz wahrzunehmen. Was sind nun die Kennzeichen dieser Selbsterkenntnis, die die Möglichkeit der Bewusstseins transformation beinhaltet, wie kann man zu ihr gelangen? Krishnamurti spricht sich zunächst dafür aus, dass es keine verallgemeinerbare Methode gibt, um zu Selbsterkenntnis zu gelangen, da alle Methoden auch anfällig für Missbrauch durch Autorität sind. Jede Form von Autorität

---

<sup>271</sup> Krishnamurti (1954) S.55

<sup>272</sup> Krishnamurti (1954) S.48

<sup>273</sup> Krishnamurti (1954) S.70

<sup>274</sup> Krishnamurti (1954) S.47

<sup>275</sup> Krishnamurti (1954) S.86



unterwandert Selbsterkenntnis. Wesentlich ist das wahre Interesse, die Intention sich selbst verstehen zu wollen. Der zweite Faktor ist Achtsamkeit, Achtsamkeit den Denkprozessen gegenüber, diese Achtsamkeit kann nur erreicht werden, wenn man frei von Glauben und Idealisierung ist.<sup>276</sup> Da spielt auch das Eingeständnis aller Eigenschaften, die man in sich trägt, hinein, zu akzeptieren, dass man neidisch, eifersüchtig, schwach ist. Es geht darum, sich nicht zu beurteilen oder zu richten.<sup>277</sup> Sondern sich zu verstehen und anzuerkennen, dafür benötigt man eine außerordentliche Wahrnehmungsfähigkeit. Es ist entscheidend, sich von der Angst vor stigmatisierenden, unerwünschten Gefühlen, Gedanken und Charakterzügen zu befreien, sich davon zu lösen, etwas bestimmtes sein zu wollen.<sup>278</sup> Die Angst ist demnach der grundlegende Antagonist, der der Selbsterkenntnis im Weg steht und der überwunden werden muss. Das Ziel ist, sich selbst aufmerksam und anerkennend zu begegnen und so dem Denkprozess von Moment zu Moment nachspüren zu können. Dadurch soll ein Geisteszustand der inneren Ruhe erreicht werden können, aus dem die Kraft des respektvollen Begegnens entspringt.<sup>279</sup> Erst die Selbstakzeptanz eröffnet den Weg zur Akzeptanz des anderen. Die Einsicht, dass es legitim ist, dass jeder Mensch sowohl Stärken als auch Schwächen besitzt.

Auch in diesem Punkt finden sich deutliche Kongruenzen zu den Aussagen David Bohms. Die Propriozeption, die Eigenwahrnehmung des Denkprozesses ist für ihn ja eine Schlüsselfähigkeit, die innerhalb des Dialogs ausgeformt werden soll. Aber auch das Innehalten, die Möglichkeit nicht über sich zu urteilen, sondern sich nur aller Eigenheiten bewusst zu sein, weißt deutliche Nähe zur Technik des Suspendierens<sup>280</sup> auf. Das neutrale Betrachten des Denkprozesses hat bei beiden einen zentralen Stellenwert. Jedoch wird meines Erachtens die soziale Bedingtheit, die die Ursache, für das Streben etwas werden zu wollen, ist, bei Bohm stärker einbezogen. Es ist wichtig sich vor Augen zu führen, dass der Dialog im Spannungsfeld zwischen sozialen Konventionen und individueller Authentizität arbeitet. Er will den Teilnehmenden die Konventionen des mündlichen Austausch vor Augen

---

<sup>276</sup> Krishnamurti (1954) S.91

<sup>277</sup> Krishnamurti (1954) S.96

<sup>278</sup> Krishnamurti (1954) S.85/86

<sup>279</sup> Krishnamurti (1954) S.114,134

<sup>280</sup> Das Suspendieren stellt die zentrale Technik des Dialogs dar. Durch das Suspendieren aufkommender abwehrender Gefühle soll es möglich sein, neue Informationen erkunden zu können, ohne sie von vorn herein abzublocken. (vgl. Bohm 1998, S.143/144)

führen und ermöglicht Einblick in die Interdependenzen, die zwischen Verhalten und Denken liegen.

Hindernd auf dem Weg zum Selbstwissen wirkt sich die Selbstwahrnehmung aus, dieser Prozess der Rechtfertigung, des Selbstschutzes und der Suche nach Prestige und Kraft ist durch kulturellen Vorgaben geformt. Ein Prozess der Konditionierung, der von gesellschaftlichen Konventionen geprägt ist. Das Selbst versucht sich zu stabilisieren, etwas zu erreichen, zu werden, es will sich selbst stärken. Dieser Vorgang erzeugt Wünsche und Bedürfnisse, die dann erfüllt werden müssen, um das Selbst zu befriedigen.<sup>281</sup> Er führt damit zur Identifikation mit Glaubensrichtungen, Ideologien, Idealen und verhindert den freien, kreativen, momentanen Zugang zur Welt, da er auf Erinnerungen, auf Erfahrungen, auf vergangenen Erlebnissen, die im Gedächtnis gespeichert sind, aufbaut.

Dadurch kann weder der ruhige und leere Geisteszustand der Gegenwärtigkeit ausgelöst werden, noch ist wahre Kooperation möglich. Krishnamurti erklärt, dass Kooperation nur dann erfolgen kann, wenn die Kooperierenden frei vom Wunsch nach Sicherheit und den Barrieren des Glaubens und des Wissens sind.<sup>282</sup> Demzufolge ist *self-knowledge* eine notwendige Bedingung für Kooperation. Kooperation ist wiederum ein essentielles Ziel, wenn man die Gesellschaft verändern will, da im Sinne Krishnamurtis die Beziehung zwischen einzelnen Menschen die Gesellschaft formt.

Ein Element, um sich vom Gedanken an ein starres, unabhängiges Selbst zu lösen, ist das Aufheben der Dualität von Denker und Gedankeninhalt. Nachdem der Denkprozess ergründet wurde und alle Vorgänge in ihm als die Selbstwahrnehmung stärkende, auf Erinnerungen basierende Tätigkeiten entlarvt wurden, ist der nächste Schritt, diese Denkinhalte abzulegen, um die Konditionierung zu überwinden. Das idealisierte Selbst ist erst überwunden, wenn Denker und Denkinhalt als Einheit erfahren werden, dadurch wird die kreative Energie frei, die das psychologische Ich aufbricht. Die Überwindung der Dualität

---

<sup>281</sup> Krishnamurti (1954) S.103

<sup>282</sup> Krishnamurti (1954) S.123

bedeutet auch, dass es keine kontrollierende Instanz in Form eines Denkenden gibt, sondern beide Anteile gleichwertig beeinflussend zu einer Ganzheit verschmelzen, in der keine Form von Abgrenzung mehr existiert. Im Zustand ohne Selbst besteht auch keine Notwendigkeit mehr, etwas werden zu wollen, der Geist ist nicht mehr bestimmend, er ist leer durch die Kenntnis seines Schaffens, er erkennt seine Anteile, die Konditionierung, seine Befangenheit durch vergangene Erfahrungen.<sup>283</sup> Erst im Verstehen und Akzeptieren der dualisierenden Tätigkeit des Denkens liegt der Schlüssel zur Überwindung des Selbst. Der Sitz des Selbst ist das Gedächtnis. Das Gedächtnis erzeugt Selbst-Kontinuität und Identifikation. Die abgespeicherten Erinnerungen beeinflussen die Wahrnehmung, alles was nicht mehr zum ersten Mal aufgenommen wird, ist geprägt durch vorangegangene Erinnerungsabbilder. Das Gedächtnis sorgt dafür, dass man Dingen und Menschen nicht mehr unvoreingenommen begegnen kann. Es ist kulturell konditioniert, d.h. die Erfahrungen, die es gemacht hat, entspringen einem sozial genormten Wertekanon, an dem das Individuum teilhatte, das Selbst steht in Beziehung zu anderen Menschen. Das Beurteilen und Werten, das Einteilen in gut oder schlecht, das Streben nach Anerkennung, Glück, Stabilität, sind Tätigkeiten des Selbst, um Unsicherheit und Angst zu kompensieren. Das Selbst steht in Kontakt zum Bewusstsein. Das Bewusstsein ist durch Wahrnehmung verbunden mit der Welt und kann daher als Schnittstelle zwischen gegenwärtigem Erleben und dem Erinnern an Vergangenes gesehen werden.

Abschließend möchte ich beide Ansätze vergleichen. Sowohl Bohm als auch Krishnamurti messen der Selbsterkenntnis einen hohen Stellenwert bei. Sie ist der Schlüssel zu einer gelingenden Transformation, da die Inkohärenz durch die Tätigkeit des Bewusstseins erzeugt wird. Selbsterkenntnis kann nur durch achtsame und wertungsfreie Zuwendung zum Denkprozess erlangt werden, der auf jedem Level ergründet werden muss. Bei Bohm wird die Achtsamkeit durch den Begriff der Propriozeption gefasst und soll durch Anwendung der Technik des Suspendierens erreicht werden können. Ein wesentlicher Unterschied ist die Fokussierung Krishnamurtis auf die individuelle Ebene, es geht ihm um einzelne Menschen. Jeder soll bei sich beginnen, sich selbst erkennen und dadurch fähig sein, sich zu ändern. Bohm zielt auf die kulturelle Ebene, daher hält er auch an einer kollektiv-kooperativen

---

<sup>283</sup> Krishnamurti (1954) S.141

Kommunikationsmethode, dem Dialog fest. Im Dialog soll die Möglichkeit zur Selbsterkenntnis durch den Kontakt mit anderen Menschen gegeben sein, gleichzeitig soll so auch das Verständnis für die Denkweise des Anderen gefördert werden. Ziel ist die Entwicklung einer gemeinsamen Bedeutung, aus der ein gemeinsamer Sinn entspringen kann. Bohm misst damit der sozialen Komponente der Selbsterkenntnis einen hohen Stellenwert bei, er ist der Ansicht, dass der Prozess der Selbsterkenntnis nur innerhalb einer durch bestimmte Regeln konstituierten Gruppe vollständig vollzogen werden kann. Wie ich zeigen werde, geht der sozial-interaktive Aspekt, das Setting des Dialogs vornehmlich auf die psychotherapeutischen Ansätze Patrick DeMares zurück. Ein weiterer wesentlicher Unterschied ist der Umgang mit psychologischem Wissen. Krishnamurti lehnt psychologisches Wissen strikt ab, daher hat er sich auch nie mit David Bohms Ontologie des *Holomovements* befasst.<sup>284</sup> Sein Standpunkt ist, dass das Streben nach Wissen und Erklärung den Unsicherheiten des Selbst entspringt und daher als falsche Kompensationsleistung entlarvt werden muss. Bohm versuchte eine Möglichkeit zu finden, mit der Pluralität der Theorien umzugehen, aus ihnen Neues zu entfalten, während Krishnamurti psychologisches Wissen an sich als hindernde, die Transformation blockierende Barriere sah. Der Umgang mit psychologischem Wissen ist demnach bei beiden sehr verschieden.

Bohm und Krishnamurti verband bis ins Jahr 1984 eine enge Freundschaft, Bohm war auch Verwalter in zwei durch Krishnamurtis Lehren geprägten Schulen, der Schule Brockwood Park in UK und Ojai in den USA. Außerdem wurde er Gläubiger der Krishnamurti Foundation. Sie führten viele Dialoge und hatten ein enges Verhältnis, so dass sie sich zeitweise praktisch jede Woche sahen.<sup>285</sup> Es ist also eine enge biografische Verbindung nachvollziehbar, die sich auch in einer Ähnlichkeit der Weltsicht widerspiegelt, ideell lagen die entworfenen Denkkonzepte nah beieinander. Im Jahr 1984 kam es dennoch zum Bruch zwischen Krishnamurti und David Bohm, wodurch Bohm in eine schwere Krise gestürzt wurde und sich in die Hände des Psychotherapeuten Patrick DeMare begab. Ursache für den Bruch war Krishnamurti, der Bohm ideelle und seelische Abhängigkeit von ihm, aber auch

---

<sup>284</sup> Peat (1997) S.217

<sup>285</sup> Peat (1997) S.229

von Bohms Frau vorwarf.<sup>286</sup> Tatsächlich suchte Bohm immer wieder Rat bei Krishnamurti, suchte Inspiration und Führung bei ihm. Krishnamurti jedoch widerstrebte es, die Rolle eines Gurus einzunehmen, eine grundlegende Annahme von ihm ist der defizitäre Einfluss von Autorität auf die Selbsterkenntnis. Schließlich brach er den Kontakt zu David Bohm ab. So tragisch diese Wendung anmutet, so führte sie David Bohm doch zum Dialog. Das Setting und die Regeln des Dialogs entspringen der Gruppentherapiekonstellation von Patrick DeMare. Ich möchte im Folgenden näher erläutern, auf welchen Annahmen Patrick DeMare seine Dialogrunde aufbaut und welche Aspekte Bohm für den Dialog übernimmt.

### **3.2 Die Einflüsse des Psychotherapeuten Patrick DeMare auf das Dialogsetting**

Durch seine Psychotherapie im Jahr 1984 lernte David Bohm Patrick DeMare kennen.<sup>287</sup> Jener war mit der Entwicklung einer Gruppentherapieform für Großgruppen beschäftigt. Seine Methodik basiert dabei auf dem Gruppentherapeutischen Ansatz von S.H. Foulkes. DeMare war mit Foulkes Gründungsmitglied der *Group Analytic Society*. Bei der Gruppenanalyse ist die grundlegende Annahme, dass Neurosen und andere psychische Störungen multipersonale Phänomene sind und innerhalb von Gruppen, beispielsweise Familien entstehen. Einzelpersonen sind demnach Teile von Vernetzungen, von Systemen. Innerhalb einer Gruppenanalyse liegt das Augenmerk auf den Kommunikationsprozessen in der Gruppe, den Interaktionen, den systemischen Relationen zwischen Individuum und Gruppe, die der Therapeut zu entschlüsseln sucht, um so die individuellen Neurosen verstehen zu können. Der Kommunikationsprozess dient aber nicht nur als Basis für die Analyse, sondern besitzt auch therapeutischen Effekt, es kommt zu individueller Selbsterkenntnis durch die Aktionen der anderen Teilnehmenden, diese spiegeln Eigenschaften, man erkennt sich selbst im Anderen.

DeMare versucht eine Gruppenform zu finden, die nicht individuelle Störungsbilder transparent und therapierbar macht, sondern als Grundlage für die Transformation kultureller

---

<sup>286</sup> vgl. Peat (1997) S.285

<sup>287</sup> Peat (1997) S.285f.

Bedeutung gesehen werden kann. Ausschlaggebend ist dabei die Gruppenstärke. Die psychotherapeutische Kleingruppe, die zur Behandlung von Störungsbildern eingesetzt wird, liegt bei acht Personen. Die mittlere Gruppe, in der ein mikrokulturelles Klima entstehen können soll und die geeignet ist, kulturelle Annahmen zu hinterfragen, liegt bei 20 Personen.<sup>288</sup> DeMare grenzt diese Gruppe in drei Punkten von der Kleingruppe ab. Während in der Kleingruppe eine ödipale Situation herrscht, in der instinktive Energie wirkt, sie dem Prinzip der Realität unterliegt, ist die Großgruppe post-ödipal, in ihr dominiert mentale Energie, sie ist dem Prinzip der Bedeutung unterworfen. Gleichzeitig ist die Kleingruppe in ihrer Struktur eher familienähnlich, während die Großgruppe eher einer Organisation, Institution gleicht und damit einen sozialen, mikrokulturellen Raum darstellt. Auch die Funktion des Gruppenleiters ist zu unterscheiden, leitet er in der Kleingruppe noch und kann als Führungsperson gesehen werden, so ist seine Rolle in der Großgruppe untergeordnet. Er tritt hinter die Dynamik des Prozesses zurück. Außer der eher begleitenden Funktion des Therapeuten legt DeMare einige weitere Regeln für das Gruppensetting fest. So soll eine face-to-face Situation durch einen Stuhlkreis herbeigeführt werden, es sollen reguläre Treffen einmal die Woche stattfinden, die Zeit ist auf 90 Minuten angesetzt, es sollen keine Aufgaben, Programme oder Ziele gesetzt werden, die Form der Kommunikation soll eine frei fließende Diskussion sein.<sup>289</sup>

Anhand der Parallelen zum Dialogsetting von David Bohm, kann geschlussfolgert werden, dass Bohm das Setting von DeMare übernommen hat. Aber auch die Funktion dieser Gruppenformation gleicht dem Dialog nach Bohm, das Augenmerk liegt auf der Bedeutungstransformation, zentral ist es für die Teilnehmenden, sich mit ihren jeweiligen kulturellen Annahmen auseinanderzusetzen. DeMare betont dabei, dass der Dialog in der Gruppe genauso gelernt werden muss, wie eine Sprache. Sein Credo lautet: Kommunikation muss erlernt werden. Eine Sichtweise, die meines Erachtens auch zum tragenden Element im Dialog nach Bohm wird. DeMares Erklärungsansatz für die im Dialog wirkenden Dynamiken basiert auf den Lehren Foulkes, einem post-freudianischen Ansatz, er bezieht sich konkret auf das Lust- und Realitätsprinzip, welches auch bei Freud zentral ist und entwickelt zudem das Prinzip der Bedeutung. Er ordnet die Prinzipien als charakteristische Kräfte den jeweiligen psychotherapeutischen Situationen zu, so wirkt das Lustprinzip vor allem im dyadischen

---

<sup>288</sup> DeMare et al. (1991) S.182/183

<sup>289</sup> vgl. DeMare et al. (1991) S.14/15

face-to-face Gespräch zwischen Therapeut und Patient, während die Kleingruppe, die eine Art familiären Rahmen erzeugt, dem Realitätsprinzip zugeordnet werden kann. Für die Großgruppe ist das Prinzip der Bedeutung bestimmend.<sup>290</sup> Die Erklärung über den wirkenden Prozess innerhalb der Gruppe ist streitbar und entspricht nicht den Gedanken, die Bohm liefert. So postuliert DeMare, dass am Anfang des Großgruppendedialogs die bestimmende Emotion Hass ist, der aus einer Frustration des Instinkts durch notwendige und gezwungene äußere Einflüsse, dem Ausgeliefertsein in der Gruppensituation resultiert. Diese Frustration entsteht, weil das Ego innerhalb der Gruppensituation angegriffen ist. Die Teilnehmenden können sich weder einer Autorität anschließen, noch ist es erwünscht, einfach zu gehen. Obwohl DeMare einräumt, dass es durchaus Fälle gab, in denen Teilnehmende die Gruppe verlassen haben. Aus Frustration entspringt die Kraft des Hasses, der kann und muss durch den Dialog transformiert werden, indem er in mentale Energie umgewandelt wird, die zum Denken und Verstehen genutzt werden kann.<sup>291</sup> Die Frustration geht auf äußere Notwendigkeit (*ananke*) zurück und kann als anti-instinktiv begriffen werden. Das Individuum muss sich der gegebenen Situation unterwerfen und erlebt einen Konflikt mit den eigenen libidösen Bedürfnissen.<sup>292</sup> Klare Bezüge zur Theorie Sigmund Freuds werden in diesem Erklärungsansatz sichtbar, so entspringt der Todestrieb (*thantatos*) dem frustrierten Erosinstinkt und gipfelt im Hass. Der Todestrieb wird als Anti-Instinkt gekennzeichnet.<sup>293</sup> Jedoch wird dieser psychoanalytische Ansatz von mir nicht weiter verfolgt werden, da er sich auch nicht mit den Erklärungen des bohmschen Ansatzes deckt. Bohm veranschlagt die Denkparadoxien als Ursachen kommunikativer Dilemmata.<sup>294</sup>

Für Bohm liegt die Ursache der teilweise heftigen emotionalen Reaktionen innerhalb des Dialogs, in der Identifikationsleistung des Selbst, welches die eigene Meinung gegenüber konträren Aussagen verteidigt. Auf diesen Aspekt bezieht sich DeMare auch, er schreibt, dass die frustrierte Libido nach Symbolisierung als Technik der Veredelung verlangt und die mit ihr einhergehende Wut und Aggression auf dem Instinkt der Identifikation basiert.<sup>295</sup> Die vielfältigen Paradoxien und Illusionen sind der Fokus, sie sollen innerhalb des Dialogs erkannt

---

<sup>290</sup> DeMare et al. (1991) S.27ff., 182/183

<sup>291</sup> vgl. DeMare et al. (1991) S.45

<sup>292</sup> vgl. DeMare et al. (1991) S.62

<sup>293</sup> DeMare et al. (1991) S.76/77

<sup>294</sup> vgl. Bohm (1998) S.58

<sup>295</sup> DeMare et al. (1991) S.46/47

werden. Damit liegen für Bohm die mentalen Prozesse im Fokus, er orientiert sich mehr an der Sozial- und Entwicklungspsychologie (Jean Piaget)<sup>296</sup>, während DeMare sich auf den freudianischen Ansatz als Erklärungsgrundlage bezieht. Dennoch ist bei beiden die Aktivität des Bewusstseins zentral. Der Dialog kann als das Medium gesehen werden, in welchem die Denkprozesse beobachtet werden können. Die Möglichkeit sich bestimmten Impulsen, die in die Beurteilung einfließen, zu verweigern, sie zu ignorieren und als Denkparadoxie zu enttarnen, soll zu kohärenterem Handeln führen.<sup>297</sup> Die Dynamik, der Prozess innerhalb des Dialogs ist das wesentliche, transformierende Element und sie wird bei DeMare an mehreren Stellen ausführlich beschrieben. Er beschreibt den Prozess als tangential, Relation und Bedeutung werden hervorgehobene Instanzen, er ist frei von finalen Wahrheiten, eine kontinuierliche Entwicklung, die Verbindung, Verbundenheit, Struktur und System thematisiert, in der Ganzheit zentral ist und die durch die Atmosphäre und den kulturellen Kontext beeinflusst ist, mit non-verbaler Bedeutung als wesentlichem Merkmal und eine Abkehr von der syllogistischen Logik darstellt.<sup>298</sup> Wesentlich erscheint mir hier, die von sonstigen dyadischen face-to-face Sprechakten zu unterscheidende Gesprächsdynamik, die eben nicht in einem dialektischen Rede und Gegenrede Schlagabtausch endet, sondern sich spontan und wechselhaft über die Gruppe verteilt. Charakteristisch sind Pausen und Inhaltssprünge und die Überwindung der sonst üblichen binären strukturellen Logik, die im Dialog tangential analogisch aufgebrochen wird, ist ein wesentliches Kennzeichen.<sup>299</sup> Der Dialog zirkuliert mehr, lebt durch Ergänzung, Erweiterung und pendelt zwischen Konkretisierung der Inhalte und Verbundenheit zum anderen, er lebt von der Spannung der Symbolisierung.<sup>300</sup> Er ist bedeutsam nicht kausal.<sup>301</sup> Dialog produziert Bedeutung.<sup>302</sup> Als Ziel oder Ergebnis der Dialogpraxis gibt DeMare den Begriff *Koinonia* an. *Koinonia* kann verstanden werden als:

“It refers to the atmosphere of impersonal fellowship rather than personal friendship, of spiritual-cum-human participation in which people can speak, hear, see and think freely, a form of togetherness and amity that brings a pooling of resources.“ (DeMare et al. 1991, S.2)

<sup>296</sup> So verweist Bohm auch mehrere Male auf den Entwicklungspsychologen, wenn er über die Struktur und Bildung mentaler Repräsentationen spricht. (vgl. Bohm 1994, S.109 und Bohm 2002, S.178)

<sup>297</sup> vgl. DeMare et al. (1991) S.58; vgl. Bohm (1998): S.36

<sup>298</sup> vgl. DeMare et al. (1991) S.47

<sup>299</sup> DeMare et al. (1991) S.67

<sup>300</sup> DeMare et al. (1991) S.68

<sup>301</sup> DeMare et al. (1991) S.17

<sup>302</sup> DeMare et al. (1991) S.71



Für DeMare ist *Koinonia* definierbar als demokratisches Miteinander, in dem Bedeutungen frei ausgehandelt und geformt werden können. Tragendes Element ist die hierarchiefreie, offen kommunikative Struktur des Dialogs. Es bildet sich durch die Menge der Ansichten der Teilnehmenden ein mikrokulturelles Klima. Die eigenen kulturellen Entwicklungen und Annahmen können erforscht werden, da das Individuum sich zwischen individuellem und sozialem Kontext bewegt. Eine Achtsamkeit gegenüber den kulturellen Annahmen und ihre Relation zum Bewusstsein wird in der Gruppe ergründet.<sup>303</sup>

Auch Bohm sieht im Dialog ein Werkzeug für kulturellen Wandel. Er geht davon aus, dass durch den Dialog das Wesen des Bewusstseins transformiert werden kann, sowohl kulturell als auch gesellschaftlich.<sup>304</sup> Im Unterschied zu David Bohm, der seine Seminare immer mit einer Einführung in die Art und Weise des Dialogs und mit Einblicken in seine Ontologie begann, gibt es in DeMares Schriften keinerlei Anzeichen dafür, dass den Teilnehmenden eine Einführung gewährt wurde. Die Gesprächsrunden wurden ohne Regeln gestaltet, einzig der Stuhlkreis kann als bestehendes Merkmal gesehen werden. Ebenso erklärt DeMare, dass es sich günstig für den Dialogprozess auswirkt, wenn die Dialoggruppe sich nur zu den Dialogrunden an sich trifft, so dass keine anderen Bindungen, Freundschaften oder Gruppenbildungen außerhalb bestehen, die sich sonst auf den Dialog auswirken könnten.

Während sich DeMare beim Erfassen der innerpersonellen psychologischen Vorgänge innerhalb des Dialogs an den theoretischen Ansätzen von Melanie Klein (*object-relations-theory*) und Sigmund Freuds Trieblehre orientiert, zieht er zur Analyse der interpersonellen Vorgänge innerhalb des Dialogs strukturalistische und systemtheoretische Ansätze heran. Dabei wird sowohl das Individuum, aber auch die Gruppe als offenes System beschrieben, beide Systeme interagieren miteinander, dabei kommt es zu strukturellen Veränderungen. „System, being self-regulating, becomes structural once it is involved in regulation from another system, and the transformation of one system in relation to another.“ (DeMare et al. 1991, S.108) Als Strukturen können kulturelle Annahmen, die die Individuen verinnerlicht

---

<sup>303</sup> DeMare et al. (1991) S.140

<sup>304</sup> Bohm (1998) S.99

haben, gelten. Wesentlich ist dabei auch der konstruktive Anteil des Individuums, das Individuum nimmt sein Umfeld nicht einfach wahr, sondern die Bedeutungsstrukturen, die es bildet, werden von ihm aktiv konstruiert.<sup>305</sup> Die Komplexität der Interaktion zwischen den Systemen, ihre Wechselwirkung ebenso wie die Situationsgebundenheit, die Kontextualität machen strukturalistische Erklärungsansätze notwendig. „Systems refer therefore to instinctual self-regulatory units; whilst 'structures' refer to transformations and social units in conflict and therefore, by definition, not self-regulatory.“ (DeMare et al. 1991, S.136) Die Transformationen, das dynamische Verhältnis zwischen Geist, Gesellschaft und Kultur lässt sich nicht allein durch den systemischen Ansatz beschreiben.<sup>306</sup> Die Prozesse innerhalb der Interaktion von Gruppe und Individuum sind nicht einfach selbstregulierend, sie werden durch Regeln und Normen künstlich geschaffen. Eine kulturelle Mikrostruktur entsteht und wandelt sich durch den sprachlichen Austausch, kulturelle Annahmen werden ausgesprochen, aufgebrochen und transformiert. Dabei treten auch Konflikte zwischen den Bedeutungsstrukturen der Teilnehmenden auf, die verbal ausgefochten werden und mit Lernprozessen einhergehen. Dadurch werden eigene Bedeutungsstrukturen von den Individuen verändert und angepasst.<sup>307</sup>

Die Betonung, dass beide interagierende Systeme offen sind, ist ein wesentlicher Punkt, da nur offene Systeme für äußere Reize in so fern zugänglich sind, dass sie strukturell veränderbar sind. In geschlossenen Systemen regulieren sich die Strukturen autonom und sind von außen her nicht veränderbar, d.h. sie können keine Instruktionen erhalten, äußere Reize können dann nur systeminhärente strukturelle Prozesse auslösen, aber sie nicht transformieren.<sup>308</sup> „Als geschlossenes neuronales Netzwerk operiert das Nervensystem jedoch ausschließlich so, daß es Relationen relativer neuronaler Aktivität erzeugt, die durch seine Struktur und nicht durch die Umweltverhältnisse bestimmt sind, die Zustandsveränderungen des Nervensystems auslösen können.“ (Maturana 1985, S.250) Mit seinen Ausführungen grenzt sich DeMare von den Ansätzen des radikalen Konstruktivismus ab. Auch David Bohms

<sup>305</sup> DeMare et al. (1991) S.130

<sup>306</sup> DeMare et al. (1991) S.135/136

<sup>307</sup> DeMare et al. (1991) S.141/142

<sup>308</sup> Der radikal konstruktivistische Ansatz sieht Menschen als geschlossene Systeme, die anhand ihrer eigenen vorgegebenen Struktur agieren. Ein sehr materialistischer und deterministischer Ansatz, der den Einfluss von äußeren, instruktiven Faktoren marginalisiert, sie werden als Störungen des systemischen Gleichgewichts definiert. Alle Handlungen des Individuums laufen letztlich selbstreferentiell ab. (vgl. Maturana 1985, S.245-254)

ontologisches Fundament ist, wie ich bereits gezeigt habe, nicht vereinbar mit der radikal konstruktivistischen Position.<sup>309</sup> Der Tenor von DeMare, Kommunikation muss erlernt werden, wird auch zur Leitidee beim Dialog nach David Bohm. Jedoch fokussiert sich Bohm auf eine andere Zielgruppe, er lehnt psychotherapeutische Zwecke für den Dialog ganz deutlich ab. Außerdem lässt er den Freudianischen bzw. durch Melanie Klein weiterentwickelten psychologischen Erklärungsansatz für das Verhalten in Gruppensituationen außen vor und orientiert sich mehr an der Sozial- und Entwicklungspsychologie. Die Vorbereitung der Gruppe ist bei Bohm deutlich ausführlicher, da er seine Seminare immer mit einer Einführung in seine philosophischen Annahmen beginnt.

### **3.3 Definition Dialog – eine Abgrenzung gegenüber der Diskussion**

Das zentrale Thema meiner Arbeit ist die Kommunikationsform des Dialogs, die Bohm entwickelt hat. Auch hier hat er sich etymologisch angenähert und vergleicht die Bedeutungswurzeln von Diskussion und Dialog.<sup>310</sup> Dialog kommt aus dem Griechischen und besteht aus zwei Wortstämmen *dia* >durch< und *logos* >Wort<, was semantisch als Fließen von Worten übersetzt werden kann, während Diskussion, aus dem Lateinischen stammend in die Morpheme *dis* >zer< und *cutio* >schlagen<, >spalten< auflösbar ist. Im Bedeutungsrahmen der Begriffe zeigt sich hier eine große Differenz. Es ist naheliegend, dass eine analytische, zerkleinernde und trennende Gesprächshaltung mit dem Wort Diskussion beschrieben werden kann. Für den Dialog liegt der Fokus eher auf der Gestalt des freien Fließens. Bohm vergleicht Dialog und Diskussion mit Spielsituationen. Während im Dialog alle durch die Meinungsvielfalt gewinnen sollen, da jeder gleichermaßen eine Perspektivenvielfalt vor sich hat und von den unterschiedlichen Argumenten profitieren kann, ist für die Diskussion kennzeichnend, dass Sichtweisen dort miteinander in Konflikt geraten und letztendlich ausgefochten wird, welche Perspektive den Zuschlag erhält und als die bessere gewertet wird. Das Grundprinzip des Dialogs ist analog zur bohmschen Philosophie die gleichberechtigte Teilhabe.<sup>311</sup>

---

<sup>309</sup> vgl. Kapitel 1.5

<sup>310</sup> Bohm (1998) S.32

<sup>311</sup> Bohm (1998) S.34f.

Auch der Dialogforscher William Isaacs hebt den Unterschied zwischen Dialog und Diskussion hervor. Er kennzeichnet Diskussion als: „Discussion is a powerful mode of exchange but, as we shall see, a limited one. It tends to force people into either/or thinking. It focuses on closure and completion.“ (Isaacs 1999, S.42) Während der Fokus im Dialog, so beschrieben werden kann:

„Dialogue is about exploring the nature of choice. ... Dialogue is about evoking insight, which is a way of recording our knowledge—particularly the taken-for-granted assumptions that people bring to the table.“ (Isaacs 1999, S.45) Dialog zielt auf das Wissen, die Glaubenssätze, Stereotypen und Gefühle, auf die wir bei einer Entscheidung bzw. Beurteilung zurückgreifen können. Sie zu sichten, zu ordnen, zu verstehen und bei Bedarf zu modifizieren, ist der Kern.

Im Dialog wird eine andere Motivation angesprochen als in der Diskussion, da es um das Spiel, den Wandel von Bedeutung in einem pluralistischen Feld der Meinungsvielfalt geht, ein Gewahrwerden sozialer und mentaler Konditionierungsmechanismen angeregt werden soll. Meine These ist, dass ein Kommunikationsrahmen gestaltet werden muss, der die Möglichkeit bietet, die Annäherungs- und Abgrenzungstendenzen, die beim Durchdenken von Informationen, aber auch bei der Identifikation mit Gruppen auftreten, wahrzunehmen. Die Wahrnehmung der Ambivalenz von Informationen soll geschult werden, so dass die Wirkung eigener mentaler Wertungsmechanismen, die erst zu einer Kategorisierung führen, erkundet werden kann. Die kognitiven Ordnungsmechanismen, die mit Identifikation und Kontrastierung einhergehen, sollen zunächst bewusst und schließlich überwunden werden. Nicht das Werten, das Fällen von Entscheidungen oder die Ergebnisorientierung stehen im Vordergrund, sondern das Erforschen und Ergründen von Annahmen und Gefühlen, aber auch deren verbale Formulierung. Aufgrund des schwerwiegenden Einwirkens der Denk- und Gruppenparadoxien auf Urteilsprozesse ist ein Übungsraum für Kommunikation notwendig. Durch die Dialogregeln und das Dialogsetting soll eine achtsame Haltung erlangt werden, so dass sich das Risiko verringert, vorschnelle und durch kognitive Dilemmata verfremdete Urteile zu fällen. Die Ganzheit der Meinungen zu einem Thema muss sich im Raum entfalten können und gleichzeitig zum individuellen Erforschen freigegeben sein. Eine rückwärtige Ausrichtung, hin zu den Ursachen der auftretenden, wahrgenommenen geistigen und

körperlichen Reaktionen erfolgt. Anschließend an die Ansichten DeMares soll der Dialog den Kommunikationsraum bieten, der es den Teilnehmenden ermöglicht, ihren eigenen Annahmen nachzuspüren und zugleich dem Denken der anderen Teilnehmenden verständnisvoll und offen zu begegnen. Das ist jedoch nur möglich, wenn die Teilnehmenden sich im Klaren darüber sind, dass das eigene Wissen immer begrenzt ist und sie bereit sind, eine offene, lernende Einstellung einzusetzen. Dialog ist das Feld, in dem Kommunikation und Denken hinterfragt werden können.

Annahmen, die die eigene Perspektive<sup>312</sup> prägen, müssen ebenso wie kognitive Illusionen im Dialog berücksichtigt werden. Zielsetzung des Dialoges ist eine Denkbewegung, in der alle Teilnehmenden an den unterschiedlichen ausgesprochenen Denkinhalten partizipieren können<sup>313</sup> und die zu einem gemeinsamen schöpferischen, kreativ-intelligenten Sinnfluss<sup>314</sup> führt. „Im Grunde ist es das Ziel des Dialoges, dem Denkvorgang auf den Grund zu gehen und den kollektiven Ablauf der Denkprozesse zu ändern.“ (Bohm 1998, S.37)

Es sei noch einmal daran erinnert, dass der Dialog in seiner Durchführung das gemeinsame Denken hervorbringen soll. „...dialogue is a conversation in which people think together in relationship. Thinking together implies that you no longer take your own position as final.“ (Isaacs 1999, S.19)

Die Voraussetzung dafür ist eine Sensibilisierung und Achtsamkeit gegenüber den, an der Kommunikation beteiligten Denkprozessen. Angestrebt wird eine ernsthafte Auseinandersetzung mit dem symbolischen Charakter der Sprache. Ein Bedeutungswandel ist der Anspruch, den Bohm an den Dialog hat, ein Bedeutungswandel frei von Zweck, d.h. freiwillig und um seiner selbst Willen von den Individuen allein durch Verständnis hervorgerufen und nicht durch äußeren Druck wie Ziele ausgelöst. „What I want to say is that we can't start from the purpose. Rather, we have to start from seeing the meaning. And the perception of meaning can get deeper and deeper as well.“ (Bohm 1994, S.201)

---

<sup>312</sup> Bohm (1998) S.171/172

<sup>313</sup> Bohm (1998) S.37

<sup>314</sup> Bohm (1998) S.33

Dabei sollen sowohl die mentale Ebene, der Eingang der Bedeutungen ins Gedächtnis in Form von wertenden Repräsentationen, aber auch die sozialen Dynamiken, die sich innerhalb von Kommunikation formend auf die Inhalte auswirken, beleuchtet werden. Bohm war der Ansicht, dass die vom Bewusstsein geschaffene dualistische Spaltung, das kontradiktorische Gegenüberstellen scheinbar gegensätzlicher mentaler Kategorien und Wertungen mit Hilfe des freien Gesprächsflusses transformierbar wird.

### **3.4 Schwierigkeiten im Dialogprozess**

Ein grundlegendes Bedürfnis des Menschen in neuen Kommunikationssituationen mit verändertem Setting ist die Einordnung in eine bestimmte Hierarchie, das Verlangen nach einer Führungsperson, die eine klare Richtung vorgibt.<sup>315</sup> Gerade bei der Anwendung des Dialogs in hierarchisch gegliederten Institutionen, kann das durch kulturelle Prägung geformte Verlangen eine kritische Dominanz erreichen und bei den Teilnehmenden zu Verunsicherung und Ablehnung gegenüber der Gesprächsführung des Dialogs führen.<sup>316</sup> Zugleich kann es dem Dialogbegleiter passieren, dass er in eine leitende Rolle gedrängt wird, von ihm erwartet wird, den Dialog zu moderieren. Dennoch ist die Vermeidung von Hierarchie notwendig, damit ein Klima der völligen Gleichberechtigung entstehen kann. Hier zeigt sich die Schwierigkeit, Dialog in Hierarchiegefügen mit Machtgefällen einzuführen, sofern nach dem Dialog alte Kommunikations- und Verhaltensmuster wieder greifen können.

Ein weiteres Ungleichgewicht, welches den Dialogprozess beeinflussen kann, liegt in den Redegewohnheiten, so gibt es Menschen, die sich in einer aktiven, das Gespräch bestimmenden Rolle sehr wohl fühlen und gern einen großen Redeanteil inne haben und es gibt Menschen, die gerade in Gruppenkonstellationen eher zurückhaltend und schüchtern agieren und nur schwer die Initiative ergreifen. Das Rollenverhalten kann also zu einem entscheidenden Teil den Gesprächsverlauf beeinflussen. Eine stillschweigende Bedingung des Dialogs ist es, jedem Teilnehmenden gleichermaßen die Chance zu geben, sich einzubringen.<sup>317</sup> Daher steht man vor der Herausforderung, die Gesprächsdominanz bei den

---

<sup>315</sup> Bohm (1998) S.48; Bohm (1994) S.188

<sup>316</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.111

<sup>317</sup> Bohm (1998) S.71-74

sehr Aktiven zu mildern, ebenso wie ein offener, motivierender Rederaum für die schweigsameren Teilnehmenden erfahrbar sein muss, damit sie bereit sind, sich zu Wort zu melden.

Auch das Aufkommen emotionaler Spannung durch das Aufeinanderprallen verschiedener Meinungen kann den freien Sinnfluss blockieren, da das Bedürfnis besteht, das Gegenüber von der Richtigkeit der eigenen Meinung zu überzeugen. „Aber im allgemeinen empfinden wir es als einen Akt der Gewalt, wenn jemand nicht auf unsere Grundannahmen eingeht, und dann neigen wir selbst zur Ausübung von Gewalt.“ (Bohm 1998, S.99) Die kommunikativen Handlungen des Überzeugens und Überredens sind im Dialog nicht erwünscht.<sup>318</sup> Kein Teilnehmender soll einen anders Denkenden beeinflussen.

„Wir versuchen nicht, irgend jemanden dazu zu bringen, seine Meinung zu ändern. Das ist ein Teil dessen, was ich als Dialog bezeichne – daß die Teilnehmer dessen gewahr werden, was in den Köpfen der anderen vorgeht, ohne zu irgendwelchen Schlußfolgerungen oder Urteilen zu kommen.“ (Bohm 1998, S.56/57)

Bohm ist davon überzeugt, dass wahre Ideen für sich selbst sprechen und nicht verteidigt oder künstlich durch geschickte Rhetorik unterstützt werden müssen. Zudem können Überzeugungsversuche als meinungsverteidigende Handlungen angesehen werden, die es dem Überzeugenden unmöglich machen, eine Offenheit für die andere Position zu erhalten. Der respektvolle und offene Umgang mit abweichenden Ansichten soll im Dialog erlernt werden können. Meines Erachtens spiegelt sich der respektvolle Umgang durch Kommunikationskompetenz wieder. Teilnehmende benötigen eine Schulung der rhetorischen Fertigkeiten, aber auch Kenntnis der in gemeinschaftlichen Gesprächssituationen wirkenden Gruppendynamiken. Sie müssen befähigt werden, ohne Manipulation, Überzeugungsversuche oder Abwertungen auf die Aussagen des Gegenübers einzugehen. Die Fähigkeit der Offenheit, d.h. die neue Perspektive gleichberechtigt neben das bisherige Wissen zu stellen, ist eine Grundbedingung für das Gelingen des Dialogs. Bohm gibt zu bedenken, dass das Erleben, Aushalten und schließlich Überwinden dieser kommunikativen Spannungen die größte Herausforderung für die Teilnehmenden darstellt und es sein kann, dass nicht alle Teilnehmenden gewillt sind, den Dialog weiterzuführen oder sich ein zweites

---

<sup>318</sup> Bohm (1998) S.67f.,89

Mal auf einen Dialog einzulassen.<sup>319</sup> Allerdings liegt im Erfahren einer kritischen Gesprächssituation auch die Potenz des Dialogs, so kann das Durchleben und Auflösen einer emotional anspannenden Situation zu tiefgreifenden Einsichten führen, ein Bewusstsein über die eigenen Möglichkeiten und Grenzen in der Gesprächsführung kann erlangt werden.

Wie gezeigt werden konnte, stellen die allgemeinen Denkparadoxien: die sozial konditionierten Wissenskategorien (Stereotypen), die vielseitigen kognitiven Illusionen und die vereinfachenden, teils unbewusst arbeitenden Urteilsheuristiken ein breites Problemfeld dar. Sie wirken sich begrenzend auf unser Schlussfolgerungsvermögen und unsere Urteilskraft aus. Ausgehend von der Forderung David Bohms, kann die Überwindung ihres Einflusses als zentrales Anliegen des Dialogs gewertet werden. Die Teilnehmenden stehen vor einer doppelten Herausforderung, sie sollen sowohl den eigenen Denkprozessen nachspüren, aber auch die Gelegenheit wahrnehmen, andere Standpunkte zu ergründen.

Dem Dialog soll kein festes Ziel vorgegeben sein. Er soll nicht der Problemlösung dienen, in dem Sinne, dass ein bestimmtes Ergebnis von ihm erwartet und erhofft wird. Die Fokussierung auf eine Zielsetzung behindert die freie Prozessentfaltung des Dialogs, die aber gerade der eigentliche Schwerpunkt ist.<sup>320</sup> „Wir müssen einen leeren Raum haben, wo wir nicht verpflichtet sind, etwas zu tun, zu irgendwelchen Schlüssen zu kommen, etwas zu sagen oder nichts zu sagen.“ (Bohm 1998, S.50) Bei Isaacs wird diese Anforderung schon verletzt, die meisten Anwendungen des Dialogs finden sich im Bereich der Unternehmensorganisation und verfolgen eine klare externe Zielsetzung,<sup>321</sup> eben Arbeitsziele der Organisationen zu erreichen oder das Betriebsklima zu verbessern. Ein zielorientierter Dialog, der das Betriebsklima verbessern soll, lenkt auch Motivation, Wertung und Fokussierung, ebenso wie er auf einen Konsens drängt, was wiederum Konformität begünstigt. All diese Aspekte beeinflussen stark das Urteilen, wie ich im zweiten Kapitel gezeigt habe. Daher lassen sich Isaacs Dialoganwendungen eher als problemlösungsorientierter Dialog verstehen.

---

<sup>319</sup> Bohm (1998) S.54,93,98f.

<sup>320</sup> Bohm (1998) S.50f.

<sup>321</sup> Isaacs (1999) S.8



Mein Anwendungsfokus liegt näher an dem Anspruch von Bohm, Menschen zu befähigen, sich ihrer Denkparadoxien bewusst zu werden, ohne von äußeren Bedingungen unter Druck gesetzt oder an eine Entscheidung gebunden zu sein. In diesem Zusammenhang ist eine Differenzierung in zwei unterschiedliche Dialogtypen notwendig. Die Hartkemeyers kategorisieren zwei Dialogtypen, den strategischen, d.h. thematischen und den generativen, d.h. offenen Dialog. Im strategischen Dialog gibt es ein festgelegtes zentrales Thema und ein strategisches Ziel, er wird hauptsächlich für den Einsatz in Organisationen vorgeschlagen und widerspricht dem bohmschen Dialogansatz.<sup>322</sup> Im Rahmen eines Organisationssettings steht der Dialogbegleiter auch vor besonderen Schwierigkeiten, da er trotz Ergebnisorientierung und hierarchischen Strukturen versuchen soll, dialogische Prinzipien einzusetzen und zu bewahren. Der generative Dialog entspricht dem bohmschen Ideal.

„Im generativen Dialog können wir die individuellen Grenzen der eigenen Wahrnehmung überschreiten und mit anderen an einem neuen, kreativen Erkundungsprozeß teilnehmen – nicht um einem vereinbarten Ziel oder strategischen Zweck zu dienen, sondern um unsere Denk- und Kommunikationsmöglichkeiten zu verbessern.“ (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.119)

Ich selbst bin der Überzeugung, dass sich auch ein strategischer Dialog für das Erkunden der Denkmuster eignet, sofern er nicht ergebnisorientiert ist und die pluralistisch-gleichberechtigte Atmosphäre auch nach der Dialogrunde gewahrt bleibt. Ein vorgegebenes Thema kann eine wertvolle Stütze sein, da so ein Anker besteht, um den die Erforschungsprozesse kreisen können. Außerdem wird die Erkundung der Vorannahmen erleichtert, da die Konzentration auf eine Fragestellung einen intensiveren Zugang ermöglicht.

Der Dialog verfolgt keine individualtherapeutischen Ziele, er dient nicht dazu, persönliche Probleme aufzulösen. Entscheidend ist die sozial-kulturelle Dimension, die Erfahrung zu machen, auf welche Weise Denkprozesse in sozialer Interaktion beeinflusst werden, welche dynamische Relation zwischen Individuum und Gruppe besteht. Das Relationsgeflecht zwischen sozial konditioniertem Handeln und mentaler Schlussfolgerung soll durch die aktive Teilnahme für jeden kenntlich werden, so dass sich eine achtsame Gesprächshaltung entwickeln lässt. Hier grenzt sich Bohm explizit vom Ansatz des Therapeuten Patrick DeMare, aber auch von den Dynamiken in Encountergruppen ab.<sup>323</sup>

<sup>322</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.110f.

<sup>323</sup> Bohm (1998) S.49

### 3.5 Gestaltungsregeln für das Dialogsetting

Zunächst möchte ich die Angaben aufführen, die Bohm zum Setting trifft und sie durch, in meinen Augen, lohnende Erweiterungen der Dialogweiterentwickler William Isaacs, Freeman Dhority, Johannes & Martina Hartkemeyer, Michael Benesch erweitern.

Schon die Anordnung der Teilnehmenden erfolgt nicht zufällig. Ein Sitzkreis soll dafür sorgen, dass alle sich auf Augenhöhe befinden und in der gleichen Position zueinander stehen. Der Stuhlkreis verdeutlicht damit das Element der Hierarchiefreiheit. „Ein wesentlicher Grundgedanke des Dialogs ist, daß die Teilnehmer im Kreis sitzen sollen. Auf diese Weise wird niemand bevorzugt, und eine direkte Kommunikation wird möglich.“ (Bohm 1998, S.47) Im Dialog soll kein Teilnehmender hervorgehoben werden und auf einer übergeordneten Position sitzen bzw. eine Sonderrolle innehaben. Die Notwendigkeit, die räumlichen Rahmenbedingungen genau auszuwählen, veranschaulicht Isaacs mit der Analogie des Containers, der 'Gesprächsbehälter' muss stark genug sein, die auftretenden Spannungen auszuhalten.<sup>324</sup> Dabei geht es jedoch nicht darum, ein Wohlgefühl zu katalysieren, sondern einen Raum der Wahrheitsfindung zu schaffen. Von der Form her präferiert auch Isaacs den Stuhlkreis.<sup>325</sup> Diese 'unsichtbare Architektur' des Containers wird auch in meiner Untersuchung eine Schlüsselfrage darstellen. Welche Bedingungen genau geschaffen werden müssen, um die Teilnehmenden des Dialogs zu unterstützen aber nicht zu bevormunden, erfordert kluges Abwägen.

Durch das Arrangement des Stuhlkreises ergibt sich eine Kreismitte, die gestaltet werden kann, um so zum Konzentrations- und Blickpunkt in der Gesprächsrunde zu werden.<sup>326</sup> In dieser Sitzanordnung spiegelt sich das zugrunde liegende Motto, der Teilhabe und Gleichheit wieder. „Dialogue, as I define it, is a conversation with a center, not sides. It is a way of taking the energy of our differences and channeling it toward something that has never been created before.“ (Isaacs 1999, S.19) Auch soll der Fokus beim Sprechen nicht auf

---

<sup>324</sup> Isaacs (1999) S.242

<sup>325</sup> Isaacs (1999) S.249

<sup>326</sup> Benesch (2011) S.81

dem sozialen Miteinander, sondern auf dem inhaltlichen, teils ambivalent definierten Kern liegen. Ein Stuhlkreis kann in diesem Sinne durch seine Form ein Zentrum, eine Mitte bilden, zu der gesprochen werden kann.<sup>327</sup> Die Kommunikationsmitte lässt verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten zu, die zur Refokussierung genutzt werden können.

Auch die Gruppenstärke hat einen Einfluss auf die Form des Dialogs, so geht Bohm davon aus, dass eine mittlere Stärke von 20-40 Teilnehmenden zu befürworten ist, da in ihr eine ausreichende Vielzahl und Verschiedenheit von Meinungen vorhanden ist und die Anpassungsbestrebungen geringer ausfallen.<sup>328</sup> In zu kleinen Gruppen ist seiner Ansicht nach eine Tendenz vorhanden, sich einer Meinung einfach anzugleichen, um Konflikte zu vermeiden. Bohm betont, dass in zu kleinen Gruppen die Ebene der gesellschaftlichen Meinungspluralität nicht gestreift wird, es dort eher zu Anpassungshandlungen kommt und kontradiktorische Positionen gar nicht erst eingenommen werden. Es bleibt also die Frage zu klären, in wie weit derartige Anpassungstendenzen durch das Dialogsetting begleitende Achtsamkeitsübungen vermieden werden können.

Ein Dialogbegleiter soll anfangs für das Einhalten der Regeln und die Gesprächsordnung sorgen. Jedoch soll er nur bei Regelverstößen eingreifen, seine Aktivität soll so gering wie möglich ausfallen und ausschließlich prozessunterstützend sein.<sup>329</sup> Ein gesetztes Ziel des Dialogs ist Gleichberechtigung. Dazu gehört auch, dass die Funktion des Dialogbegleiters immer entbehrlicher wird, und er gleichberechtigt neben den anderen Teilnehmenden agiert. „Der Dialogbegleiter kann sich von Zeit zu Zeit zu Wort melden und kann erklären, was das alles bedeutet. In einer allgemeinen Gruppe sollte er letztendlich fähig sein, zu einem einfachen Teilnehmer zu werden.“ (Bohm 1998, S.96) Nur am Anfang, wenn das Setting, der Verlauf und die Art des Dialogs vorgestellt werden, soll der Dialogbegleiter ausdrücklich aktiv und lehrend den Teilnehmenden begegnen, um ihnen einen Eindruck von dem zu vermitteln, was sie erwartet und Fragen beantworten zu können. Der Dialogbegleiter hat bei Isaacs die Aufgabe den 'Container' zu halten, d.h. den Gesprächsraum zu bewahren,

---

<sup>327</sup> Isaacs (1999) S.174f.

<sup>328</sup> vgl. Bohm (1998) S.43f. Ein Gestaltungsaspekt, der der Mediagruppe von DeMare entspringt. (vgl. DeMare et al. 1991, S.24)

<sup>329</sup> Bohm (1998) S.47f., 96

in dem die dialogische Haltung entwickelt werden kann.<sup>330</sup> Es zeigt sich bei Isaacs, dass die Rolle des Dialogbegleiters eine wesentliche Notwendigkeit für das Gelingen des Dialogs ist. Die größten Herausforderungen bieten sich ihm in Organisationssettings, hier ist er angehalten, die Regeln und Atmosphäre des freien Gedankenaustauschs trotz Gruppendynamik, Machtgefälle und Autoritätsbedürfnis zu bewahren. Die Hartkemeyers betonen, dass es sich in hierarchisch strukturierten Gruppen als sinnvoll erwiesen hat, einen Teil der Firmenleitung zum Dialog zu bewegen, um das Einverständnis der Führung zu signalisieren.<sup>331</sup> Auf jeden Fall steht der Dialogbegleiter vor einem Spagat, da er zwei völlig gegensätzliche Handlungsweisen vereinen soll, er bietet die Einführung in das Feld und damit notwendiges Wissen an, gleichzeitig ist es seine Aufgabe, so gut es geht hinter den Prozess und die Interaktionen der Teilnehmenden zurückzutreten, sie dazu anzuregen, eigene Ideen in den Prozess einzubringen und sich über die Gestaltung eines hierarchiefreien, wertschätzenden Gesprächsraumes Gedanken zu machen.

Da im Dialog selbst Bewertungen nicht ausgesprochen werden sollen, wird ein zusätzlicher Raum für Feedback im Dialogsetting der Hartkemeyers geschaffen. Bei ihnen findet nicht mehr eine Dialogrunde allein statt. Sie wird eingerahmt in ein Check-In<sup>332</sup>, eine Einführungsrunde und ein Check-Out<sup>333</sup>, eine Reflexionsrunde. Die Dreiteilung und die Verwendung eines Redesymbols sind Kennzeichen der indianischen Council-Runde.<sup>334</sup> Diese dialogische Methode wird auch heute noch als *The Circle* praktiziert.<sup>335</sup> „Imagine a circle of elders, passing a talking piece around one by one. Everyone's attention is on the person currently holding the piece, sharing his or her thoughts, perspectives, and wisdom.“ (Bojer, Roehl, Knuth & Magner 2008, S.55)

Das Check-In hat dabei die Funktion, die Teilnehmenden in der neuen Gesprächssituation ankommen zu lassen und den Aufbau eines sicheren Gesprächsrahmens zu befördern. So können sich alle an den Redekreis und das Redesymbol gewöhnen. Das Redesymbol ist ein Gegenstand, den immer nur der Sprechende erhält, es autorisiert zum

---

<sup>330</sup> Isaacs (1999) S.255

<sup>331</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.115

<sup>332</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.107f.

<sup>333</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dohrity (2001) S.109

<sup>334</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.105

<sup>335</sup> vgl. Bojer, Roehl, Knuth & Magner (2008) S.55-64; vgl. Baldwin & Linnea (2010) S.24/25, S.32/33

Reden. Dadurch soll der Gesprächsprozess entschleunigt werden, ebenso wie verhindert wird, dass mehrere Personen gleichzeitig sprechen. Im Check-In können persönliche augenblickliche Stimmungen und Gedanken thematisiert werden, die die Teilnehmenden umtreiben. Jeder soll so schon einmal die Gelegenheit haben, sich zu Wort zu melden. Das Check-Out schließt an den Dialogprozess an und kann als Reflexionsrunde gesehen werden. Alle Beobachtungen, Erfahrungen, Gedanken, die innerhalb des Dialogs von den Teilnehmenden gemacht wurden, können hier geäußert werden. Es kann als Feedbackrunde gesehen werden und dient dazu, die Vielfalt der Erlebnisse und Erfahrungen, die die Teilnehmenden selbst wahrgenommen haben, mit allen zu teilen. Durch das Feedback wird meines Erachtens die Pluralität der Sichtweisen, die im Dialogprozesses gespürt werden kann, am stärksten sichtbar. Zudem erfüllt das Check-Out das natürliche Bedürfnis, seine eigenen Erlebnisse, Bewertungen und Überraschungen zu teilen, da im Dialog selbst möglichst wertfrei auf die Redebeiträge der anderen Teilnehmenden Bezug genommen werden soll. Im Check-Out besteht die Gelegenheit, die persönlichen Wertungen, gute wie schlechte respektvoll mitzuteilen, also auch zu kritisieren. Wie wichtig das Feedback im Kommunikationsprozess ist, wird auch beim Psychologen und Dialogbegleiter Michael Benesch thematisiert.<sup>336</sup> Dennoch ist fraglich, ob eine derart strikte Ausgliederung von Feedback wirklich sinnvoll ist, da so ein sehr künstliches Kommunikationsklima geschaffen wird. Letztlich kann der Dialog so zwar einen toleranten, d.h. an Duldung orientierten Umgang befördern, die aktive, zeitnahe Auseinandersetzung mit Schlussfolgerungen bleibt jedoch auf selbstreflexive Tätigkeiten beschränkt. Zudem ist ein verspätetes Feedback ungünstig, da der eigentliche Auslöser, die Ursache teilweise schon vergessen ist, bzw. nicht mehr detailliert betrachtet werden kann.

Die Teilnehmenden im Gesprächsprozess sollen die Möglichkeit haben, einerseits ihre eigenen Denkwege zu ergründen, aber auch Gelegenheit erhalten, Aussagen und Schlussfolgerungen der Anderen frei zu erkunden. Durch diese Prozessorientierung kann meines Erachtens gewährleistet werden, dass den Teilnehmenden genug Raum für die Auseinandersetzung mit den Denkparadoxien gegeben wird. Sie können ihre Motivation ganz auf den Prozess des Erkundens konzentrieren. Die Geschwindigkeit der Kommunikation

---

<sup>336</sup> Benesch (2011) S.120f.

muss dafür geeignet sein, Dialog benötigt Zeit. „Ohne diesen Verlangsamungsprozess sind wir kaum in der Lage, die Bedeutung des Gedachten und seine Wirkung im Kontext unseres Verhaltens aufzuspüren.“ (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.83/84) Nur durch Entschleunigung können in meinen Augen auch die dialogischen Kapazitäten der Partizipation und Propriozeption entwickelt werden. Deren Beherrschung gleichzeitig den Dialogprozess befördert und die Teilnehmenden in die Lage versetzt, die Ebene des frei geteilten Sinnflusses zu erreichen. Um die Möglichkeit des reflexiven Ergründens der eigenen Denkvorgänge zu erhalten, muss das Gespräch so gestaltet werden, dass sowohl Zeit zum Zuhören, zum Reflektieren, aber auch zum Reden bleibt. Ein entsprechend großzügiger Zeitrahmen muss eingeplant werden.

### **3.6 Die tragenden Prinzipien des Dialogprozesses – Propriozeption und Partizipation**

Welche Möglichkeiten der Überwindung der Denkparadoxien sieht Bohm? Da Denken in hohem Maße auf unbewussten, d.h. konditionierten Routinen basiert, fordert Bohm zunächst Möglichkeiten die Propriozeption, d.h. Eigenwahrnehmung des Denkens zu fördern. „... die Möglichkeit, daß der konkrete, reale Prozeß der Bewegung des Denkens sich seiner selbst bewußt würde, ohne ein >Selbst< hineinzubringen, das sich dessen bewußt ist.“ (Bohm 1998, S.150) Diese achtsame Eigenwahrnehmung des Denkens soll eine kreative Auseinandersetzung, bei der eigene Wissensbestände klug mit neuen Informationen abgewogen werden können, hervorbringen. Sie ist keine selbstentwickelte Fähigkeit, sondern muss erst trainiert werden. Propriozeption ermöglicht eine Beobachterposition, die den Denkprozess nachvollziehbar macht und seinen Anteil an der Urteilsbildung und Wahrnehmung offenbart.<sup>337</sup> Das Ziel ist weg von dem durch *thought* konditionierten reaktiven Verhalten, hin zu einem achtsamen Umgang mit den Denkprozessen zu kommen, um so die Inkohärenzen zwischen Intention und Handlung und damit im weitesten Sinne Mensch und Umwelt aufzuheben. Bohm trennt Propriozeption von Introspektion und Reflexion,<sup>338</sup> da beide Techniken durch die im Gedächtnis verankerten Wissensrepräsentationen geleitet werden, sind sie in dem Sinne schon vorgeprägt und nicht gegenwärtig. Propriozeption hingegen

---

<sup>337</sup> Bohm (1994) S.146

<sup>338</sup> Bohm (1994) S.139

hängt nicht von Erinnerungen ab, sondern kann als gegenwärtige Achtsamkeit beschrieben werden, das macht William Isaacs deutlich.

„Reflection, even if it is „reflection-in-action,“ is based in memory – in processing images and information that occurred in the far or recent past. Proprioception (whose roots mean simply self perception) implies a kind of 'on-line' awareness that is not memory based.“ (Isaacs 2002, S.229)

Wie lässt sich diese Achtsamkeit nun noch weiter charakterisieren? Die Achtsamkeit dem Denkprozess gegenüber umfasst ein Bewusstsein über die Teilhabe des Denkens am Urteilsprozess, im Sinne von Wertungen, Annahmen und Wahrnehmungstäuschungen, aber auch das Eingeständnis, dass Denken kein neutraler Akt ist, sondern ein partizipierendes, systemisches Ganzes. Dadurch wird der Verwobenheit von Geist und Körper bzw. Gedanke und Gefühl als emotional-motivationalem, rationalen und körperlich-synaptischen Prozess die notwendige Beachtung geschenkt.<sup>339</sup> Diese Definition von Isaacs und Bohm stellt uns vor einen paradoxen Widerspruch, zwar soll ein Bewusstsein für die Interdependenz von Gefühl, Körper und Gedanken geweckt werden, diese soll jedoch kein Produkt des Gedächtnisses sein, da jegliche Ähnlichkeit mit reflexiven Tätigkeiten von vornherein ausgeschlossen wird. Aufgrund dieser Sanktionen bleibt der Begriff recht abstrakt und vorstellungsfremd und stiftet in meinen Augen hauptsächlich Verwirrung.<sup>340</sup> Der Begriff der Reflexion hat eine lange philosophische Tradition und kann mit Selbstvergewisserung, dem bewussten Vollzug geistiger Leistungen gleichgesetzt werden.<sup>341</sup> Genau diese Selbstvergewisserung ist zugleich zentraler Bestandteil des Dialogs, so finden sich vermehrt Forderungen nach reflexiver Erkundung der Schlussfolgerungen, sie dient als Hilfe innerhalb des Lernprozesses. Die dritte Dialogphase von Isaacs wird beispielsweise als Reflective Dialogue betitelt. „We have termed this reflective dialogue, because it is here that people begin to notice and are willing to explore their assumptions.“ (Isaacs 1999, S.272) Da die Annahme eines neutralen, das Denken beobachteten Selbst für Konflikte sorgt, muss auch sie aufgegeben werden. „If there were no such appearance of division there would be no occasion for conflict. There would be a perception that this is thought.“ (Bohm 1994, S.213) Um Transparenz zu erzeugen, werden

---

<sup>339</sup> Bohm (1994) S.146ff.,151/152

<sup>340</sup> So kommt es beispielsweise zu einer Gleichsetzung von Reflexen, im Sinne schneller unbewusster Reaktionen, mit Reflexion, die ebenfalls als automatischer Abruf von Informationen aus dem Gedächtnis definiert wird. (vgl. Bohm 1994, S.158)

<sup>341</sup> vgl. Mittelstraß (2004, Band 3) S.525

Worte benötigt, die alles fassen und zum Nachdenken anregen, aber gleichzeitig so viel Offenheit lassen, dass es nicht zu einer dogmatischen Haltung kommt.<sup>342</sup> Diese Anforderung sorgt für besondere Probleme beim Dialog, da sie zwar von Bohm gestellt wird, er aber keine konkreten Vorschläge macht, wie eine offene, klare Sprache aussehen könnte.

Die elementare Technik, die von Bohm angesprochen wird, ist das Suspendieren eigener Annahmen. In dieser Kognitionsübung soll eine Gesprächsatmosphäre gestaltet werden, in der alle Faktoren berücksichtigt werden können, die im Gedächtnis gespeicherten Denkinhalte stehen dem Informationsinput der aktuellen Situation gleichberechtigt gegenüber und beide Seiten fließen in einem angemessenen Verhältnis in die Beurteilung ein. Die Teilnehmenden sollen wertfrei dem Gesagten und auch ihren eigenen mentalen Repräsentationen nachspüren, sie sollen sich nicht für eine Sichtweise entscheiden, sondern durch das Nebeneinanderstellen gerade auch konträrer Standpunkte ihre Bedeutung ergründen.

„Und wenn wir uns alle unsere Meinungen anhören und sie in der Schwebelage halten können, ohne sie zu bewerten, und die eigene Meinung auf derselben Basis betrachtet wird wie alle übrigen, dann haben wir alle >einen Geist<, weil wir denselben Inhalt im Kopf haben, eben alle Meinungen, alle Annahmen. In dem Augenblick ist der Unterschied zweitrangig. Dann sind wir alle in gewissem Sinn ein Leib und ein Geist. Das Individuum wird dadurch nicht erdrückt. Die Tatsache, daß ein Individuum anderer Meinung ist, bietet keinen Stoff für Konflikte.“ (Bohm 1998, S.75)

Die eigenen, im Gedächtnis abgespeicherten Repräsentationen sollen transparent werden, aber zugleich auch von einem neutralen Standpunkt aus ergründbar sein, der Automatismus des Verteidigens der eigenen Meinung soll unterbrochen werden. Im Vordergrund steht die Möglichkeit der Transformation der eigenen mentalen Repräsentationen, welche jedoch durch Selbsterkenntnis ohne jegliche äußere manipulative Einwirkung, etwa durch rhetorisches Überzeugungsgeschick, hierarchische Zwänge oder

---

<sup>342</sup> Bohm (1994) S.66,88



bestehende individuelle mentale Konditionierung erreicht werden soll. Suspendieren bedeutet auch die Ordnung dazwischen zu suchen, ohne sich in den Extremen zu verlieren. „More genuine probing asks us to suspend polarizing our differences and look for what exists between the extremes.“ (Isaacs 1999, S.151)

Problematisch ist, dass Bohm keine weiteren praktischen Methoden oder Übungen anspricht. Im Gegensatz zu William Isaacs, er liefert einige Übungen. Angeregt werden sie durch den Dialogbegleiter, sind aber in ihrer Ausführung auf selbstständige, innere Anwendung beschränkt. Zusätzlich kann der Begleiter innerhalb des Dialogs von der Metaebene aus die bestehenden Kommunikationsstrategien kommentieren und so ein Bewusstsein für die Vorgänge schaffen. Er kann Handlungsalternativen anbieten und vermehrt auf die Vorzüge einer offenen, nicht wertenden (suspendierenden) Haltung hinweisen.<sup>343</sup>

Das Ziel ist, den Teilnehmenden ein Loslassen von ihrer verteidigenden Denkhaltung und den als notwendigerweise wahr angenommenen Annahmen zu erleichtern. Hilfsstrategien sind dabei das Herauskristallisieren offener Fragen, d.h. die Teilnehmenden sollen sich auf Fragen konzentrieren, auf die sie keine Antwort haben. Auch Perspektivwechsel, bewusst veränderte Wahrnehmungen, die über die Ersteinschätzung anderer Teilnehmender hinausgehen, sollen ausgeführt werden. Die Fähigkeit der Propriozeption kann als bewusste Wahrnehmung der sonst unbewussten Denkprozesse definiert werden. Für mich schließt sie auch Kenntnis über die aktiven psychologischen Denkparadoxien mit ein. Deshalb sehe ich es als unumgänglich an, weitere Übungen einzuflechten, die ein Bewusstsein für ihre beschränkenden Effekte schaffen. Gerade der Bereich der Denkparadoxien wurde bisher von den Dialogentwicklern nur stark vereinfacht betrachtet, da der Fokus auf den Kommunikationsstrategien und der aus ihnen entspringenden Haltung liegt. Es gibt keine Definitionen oder Erläuterungen der Paradoxien, es gibt kaum gemeinschaftliche Übungen, die sich um den Umgang mit kognitiven Illusionen drehen, was die Handlungsanweisungen und Übungen auch künstlich wirken lassen kann, da sich alles auf die Dialogrunde selbst konzentriert.

---

<sup>343</sup> vgl. Isaacs (1999) S.294/295; Weiterhin kann der Dialogbegleiter auch seine eigenen Denkprozesse aussprechen und damit für die Teilnehmenden eine Basis zum Nachvollzug schaffen. (vgl. Isaacs 1999 S.297)

Neben der Propriozeption ist auch die Unterscheidung in *thought* und *intelligence* wesentlich. Während das Denken (*thought*) als unbewusste Repetition des im Gedächtnis gespeicherten Wissens verstanden wird und sich durch die Eigenschaften der Unbewusstheit und Reflexhaftigkeit auszeichnet, wird die Fähigkeit der Intelligenz bei Bohm als kreativ-aktive Kapazität beschrieben. Bohms ontologische Theorie negiert den Zugang zur Wahrheit durch Reflexion, statt dessen wird Intelligenz in Kongruenz mit der Beschaffenheit der *implicate order* des *Holomovements*, dem fortwährenden Fluss der Ent- und Einfaltung definiert. Diese ist gekennzeichnet durch eine unendliche Dynamik des Wachsens und Veränderns. Ein intelligenter Umgang mit den im Gedächtnis gespeicherten Modellen ist daher notwendig. Für Bohm liegt er darin, dass jeder sich über den begrenzten Gültigkeitsrahmen des eigenen Wissens bewusst wird, die Wissensgrenzen erkennt und eine offene Haltung, die nicht ausschließlich von Erfahrungen gespeist wird, bewahrt. Intelligenz kann als kohärenter, harmonischer Zugang zur Welt definiert werden, sie ist unkonditioniert und unterliegt nicht den prägenden Aspekten der kulturellen Sozialisation, wie es bei *thought* der Fall ist.<sup>344</sup> Während *thought* der Vergangenheit zugewandt ist, liegt die epistemische Qualität von *intelligence* in ihrer Gegenwärtigkeit. Bohm beschreibt sie als dynamischen, harmonischen *dance of mind*, der eher mit kreativ-schöpferischen Tätigkeiten wie der Poesie vergleichbar ist.<sup>345</sup> Eine spontane Eingebung, die viel mehr einer Wahrnehmungsänderung als einem reflektierten langen Denkprozess gleicht, ist charakteristisch für Intelligenz.<sup>346</sup> Intelligenz wird eher mit Einsicht gleichgesetzt und ist kein Teil des paradoxen Denksystems.<sup>347</sup> Intelligenz meint auch Bedeutungswechsel zu vollziehen, wodurch die begrenzte Gültigkeit des vorherigen Standpunktes offenbar wird.<sup>348</sup> Betont werden muss hier noch einmal der Zusammenhang zwischen Bedeutung, Intention und Handlung, ein Perspektivwechsel eröffnet immer neue Werte und Handlungsmöglichkeiten. Jegliche spontane Bedeutungsänderung, egal ob rational oder emotional kann als Einsicht definiert werden. Einsichten gehen laut Bohm allen kulturellen Paradigmenwechseln voraus. Dabei geht es um die Initialzündungen des Zweifels und Infragestellens der alten Ordnungen, beispielsweise die Fragen, die sich Newton stellte, warum zwar Äpfel zu Boden fallen, jedoch der Mond am

---

<sup>344</sup> Bohm (2002) S.65

<sup>345</sup> vgl. Bohm (2002) S.69ff.; Bohm (1998) S.86; Bohm (1994) S.182

<sup>346</sup> vgl. Bohm (2002) S.65; vgl. Bohm (1994) S.148

<sup>347</sup> vgl. Bohm (1994) S.23f.

<sup>348</sup> Bohm (1985) S.93f.

Himmel bleibt.<sup>349</sup> „What I'm suggesting is that there is quite general insight that is possible which can break an old mode of thought.“ (Bohm 1994, S.28) Die Fragestellung ist der Schlüssel, der neue Erkenntnisse liefern kann. In der Komposition der Frage liegen schon die Möglichkeiten der Erkenntnisse verborgen. Dies betont auch William Isaacs. „The power of dialogue emerges in the cultivation, in ourselves, as well as in others, of questions for which we do not have answers.“ (Isaacs 1999, S.148) Daher möchte ich den Wert von Fragen für die Überwindung von Stereotypen bzw. eingeschliffenen Denkmustern im Auge behalten.

Jedoch wird jede Denkwende mit der Zeit rigide und starr, sie wird wie eine absolute und notwendige Wahrheit behandelt und zeigt sich resistent gegenüber Überarbeitung oder Aufhebung. Gerade dieser Rigiditätstendenz will Bohm entgegenwirken. Statt auf Rechtfertigung und Abstraktion zu drängen, steht die Entwicklung von einem gegenwartsorientierten Verständnis im Vordergrund. Der Schwerpunkt liegt mehr auf der Fähigkeit zu kreieren und zu agieren als auf dem Vermögen der Reflexion. „The point is to have the notion of a creative being, rather than of an identified being.“ (Bohm 1994, S.169) Als Hindernis für eine kreative Haltung sieht Bohm vor allem die Eigenschaft des Individuums, sich mit Bedeutungen zu identifizieren und damit das Selbst zu formen und zu stabilisieren. Die prägende Wirkung des Gedächtnisses weist reaktive Züge auf und verhindert ein achtsames Agieren.<sup>350</sup> Isaacs spricht von Idealisierung, die kollektiv geteilten Repräsentationen werden unbewusst abgerufen und sprachlich reproduziert, Ideen wird absolute Gültigkeit zugestanden. Die gegenwärtig dazu kommenden Informationen werden so nur ungenügend ausgewertet und zur Schlussfolgerung genutzt. Auch hier empfiehlt Isaacs sich Fragen zu stellen, um dem Automatismus auf die Schliche zu kommen. Beispiel: 'What percentage of your views are assumptions, or already received wisdom?'<sup>351</sup> Das Prinzip der Entfaltung steht der mechanischen, unbewussten Reproduktion von gespeichertem Wissen gegenüber. An dieser Stelle bezieht sich Isaacs wieder auf Bohms Philosophie, in der Entfaltung und Unvollständigkeit tragende Charakteristika sind.

„Authenticity is the art of perceiving potential, and of being willing–daring, even–to bring this out. This principle implies the gradual process of learning to tell the truth about

---

<sup>349</sup> Bohm (1994) S.26f.

<sup>350</sup> Bohm (1994) S.59

<sup>351</sup> Bohm (1994) S.62

what we feel and know. It is the art of finding our own voice, wheter through others or on our own.“ (Isaacs 1999, S.63)

Wie kann nun das Sprechen im Dialog charakterisiert werden? Angelehnt an das ontologische Prinzip der Entfaltung von David Bohm, beschreibt William Isaacs das dialogische Sprechen so: „Our authentic voice can set a new order of things, open new possibilities. It comes out even more clearly in dialogue, where the challenge is to speak the new word.“ (Isaacs 1999, S.161) Gerade die Selbstzensur, der Wunsch möglichst gesellschaftlich konforme Aussagen zu treffen, muss auf dem Weg zur Authentizität überwunden werden. Alle diesem Wunsch entgegenstehenden Zweifel sollen zunächst außen vor gelassen werden. Wichtig ist die Wahrung einer Atmosphäre des respektvollen Miteinanders. Ebenso wie das Bedürfnis eigene Aussagen möglichst exzellent formuliert hervorzubringen, aufgegeben werden muss, um die aufkommenden Ideen des Augenblicks hervorzurufen, egal wie vage und spontan sie sein mögen.<sup>352</sup> Auch liegt der Fokus beim Sprechen nicht auf der sozialen Auseinandersetzung (Feedback), sondern auf dem inhaltlichen Kern, der Möglichkeit einen Themenbereich vielschichtig zu betrachten.

Das zweite wichtige Prinzip, das im Dialog zum Tragen kommt, ist die Fähigkeit des partizipierenden Denkens, es handelt sich dabei um eine soziale Kompetenz. Partizipierendes Denken bedeutet, auch Andersdenkenden und Fremden gegenüber eine empathische, verständnisvolle Haltung einnehmen zu können. „Das partizipierende Denken erkennt, daß es an allem teilhat. Es erkennt, daß sein eigenes Sein an der Erde teilhat – es besitzt kein unabhängiges Sein.“ (Bohm 1998, S.161) So gesehen, ist das partizipierende Denken, das holistische Denken, es grenzt weder sich noch andere aus, sondern erkennt die universelle Verbundenheit an. Um die Fragmentierung zu überwinden, spricht auch Isaacs vom Prinzip der Partizipation, dem Bewusstsein nicht nur Beobachter, sondern lebender Teil der Natur zu sein. “The principle of participation builds upon the realization that individuals are active participants in the living world, a part of nature as well as observers of it.“ (Isaacs 1999, S.87)

---

<sup>352</sup> Isaacs (1999) S.169ff.

Die Fragmentierung, die, ausgelöst durch die Ausformung eines bestimmten ideellen Kosmos und der Identifikation mit diesem, zu Grenzziehung und Abtrennung führt, soll überwunden werden. Bohm macht darauf aufmerksam, dass es in der Natur des Denkens liegt, eine partizipierende, d.h. identifikatorische Haltung einzunehmen. Jedoch ist sie meist implizit wirksam und auf einen Zugehörigkeitsrahmen, zu bestimmten Ideen und/oder Gruppierungen beschränkt. Der erste Schritt liegt daher im Eingeständnis dieser Eigentätigkeit des Denkens. Da aber eine ernsthafte Auseinandersetzung mit konträren Denkinhalten angestrebt wird, auch um der Dynamik der 'Inneren Ordnung' Rechnung zu tragen, deren Essenz die stete Entwicklung und Veränderung ist, müssen Bedingungen geschaffen werden, die die Ausformung einer ganzheitlich partizipierenden Haltung ermöglichen. Bohm sieht auch dabei die Übung des Suspendierens von Annahmen als nützliche Chance an.<sup>353</sup> Sie soll im Rahmen des Dialogs genutzt werden. Dafür muss ein Gesprächsraum geschaffen werden, bei dem sich die an der Kommunikation Teilnehmenden auf Augenhöhe begegnen und ihre Meinungen, ihr Wissen gleichberechtigt respektvoll erkundet werden kann. Partizipation soll im Rahmen sozialer Interaktion erfahr- und entwickelbar sein, es handelt sich um eine Kompetenz, die sowohl kognitive, aber auch soziale Fertigkeit erfordert. Respekt gilt dabei als wichtiger Baustein, der ein gemeinsames Denken katalysieren und für ein kohärentes Ganzes sorgen kann. "But the holistic view suggests that the whole precedes the parts. ... The principle of coherence in dialogue teaches us to experience the wholeness or lack thereof in conversation." (Isaacs 1999, S.120)

Im Gespräch soll das Prinzip der Kohärenz durch Übungen, die das Respektieren stärken, entwickelt werden. Es geht um die Frage, wodurch das Gehörte in einen kohärenten, d.h. gewaltfreien und unfragmentierten Zusammenhang eingefügt werden könnte. Sowohl der Versuch, den Standpunkt des Anderen einzunehmen, als auch die wertschätzende Beachtung der bestehenden Differenzen zwischen eigenen Aussagen und den Aussagen Anderer hebt die Abgrenzung voneinander auf. Auch die emotionale Spannung, die in Gesprächsgruppen durch das Aufeinanderprallen unterschiedlicher Ansichten entstehen kann, soll produktiv genutzt werden. Dabei ist es notwendig, die Spannung soweit zu halten,

---

<sup>353</sup> vgl. Bohm (1998) S.67

dass die Perspektiven ergründet werden können.<sup>354</sup> Auch an dieser Stelle gibt es keine praktischen Umsetzungsvorschläge von Bohm. Er gibt lediglich die Prinzipien und Zielsetzungen vor, ohne deren Ausformung zu konkretisieren. Die Entwicklung von Respektsübungen ist dringend erforderlich, da sie zur Überwindung von dualistischen Urteilen beitragen und Abgrenzungstendenzen in Gruppen entgegenwirken, so dass Polarisierung vermieden wird. Bei Isaacs finden sich diverse Frageübungen, die von den Teilnehmenden eigenverantwortlich verwendet werden können.<sup>355</sup>

Im Gespräch kann Partizipation zugleich durch einen Fokus auf die Tätigkeit des Zuhörens gelegt werden. Zuhören hat eine Brückenfunktion. Beim Zuhören sollen sowohl die Gedankengänge nachvollzogen, als auch die Wirkung auf das eigene Denken erfahren werden.<sup>356</sup> Nur wenn es gelingt, intensiv zuzuhören, kann auch Verständnis füreinander entstehen. Die aktiv teilnehmende Haltung kann im Kommunikationsprozess beim Zuhören verankert werden. Es wird an die Eigenverantwortlichkeit des Zuhörenden appelliert, der durch seine Haltung auch die Botschaften prägt, die er versteht.

Zuhören ist kein Talent, sondern eine aktive Praxis, die gelernt werden muss. Eine wichtige Übung aus dem Bereich der Organisationsentwicklung von Chris Argyris ist die Leiter der Schlussfolgerungen (*Ladder of Inference*).<sup>357</sup> Meist sind die Wege, die zu den letztlich ausgesprochenen Schlussfolgerungen führen, nicht einsehbar. Mitunter basieren sie auf Gewohnheiten und unvollständigem Wissen. Jedoch werden die zugrunde liegenden Annahmen nie auf ihre Richtigkeit überprüft. Basisannahmen weisen eine hohe Stabilität auf, sie sind schwer zu verändern. Aktives Zuhören soll in dem Sinne eine Möglichkeit bieten, dieser Tendenz des Denkens gewahr zu werden.

---

<sup>354</sup> Bohm (1998) S.130f.

<sup>355</sup> Dabei zielen die Fragen auf den übergeordneten Zusammenhang des besprochenen Themas, auf die Lücken, die Aspekte, die nicht besprochen wurden, und auf den gegenwärtigen Prozesszustand, welche Stimmungen, welche Äußerungen gerade dominieren. (vgl. Isaacs 1999, S.121-128)

<sup>356</sup> Bohm (1998) S.58

<sup>357</sup> vgl. Isaacs (1999) S.94ff.; vgl. Argyris et al. (1985) S.57/58

### **3.7 Zusammenfassung: Dialogische Haltung durch dialogische Prinzipien?**

Abschließend möchte ich kurz die bisherigen Erkenntnisse zusammenfassen. Der Dialog dient als Werkzeug der Bedeutungstransformation und versucht, eine gemeinsame Sinnstiftung durch einen freien und gleichberechtigten Austausch zu erzeugen. Dies ist nur möglich, wenn zunächst die sozialen und mentalen Mechanismen, die inkohärentes Handeln erzeugen, überwunden werden. Dazu gehört die Bereitschaft zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den mentalen Gegebenheiten. Erstens ist es notwendig, ein Bewusstsein für die systemische Arbeitsweise des Denkens zu entwickeln und zu erkennen, dass alle mentalen, emotionalen, neurochemischen Prozesse einer Ganzheit zugehören und einander beeinflussen bzw. sogar voneinander hervorgerufen werden können. Zweitens ist es notwendig, die Reaktionsweise des Denkens auf eingehende Informationen zu erkennen, zu wissen, dass das Denken von sich aus dazu neigt, das im Gedächtnis gespeicherte Wissen reflexhaft schnell zu repetieren und es einen Widerstand gegenüber inkongruenten Informationen gibt, so dass diese beim Beurteilen nicht gleichwertig berücksichtigt werden.

Drittens ist es notwendig, die kollektive Ebene des Wissens zu beachten. Wissen wird innerhalb eines sozialen Umfelds durch kulturelle Konditionierung gewonnen und ist damit meist ein Abbild des in der Gesellschaft gängigen 'common sense', ein vielmehr kollektives als individuelles Phänomen. Normierung spielt auch beim Dialog als Kommunikationsform eine Rolle. Die Regeln des Dialogs unterscheiden sich signifikant von den konventionellen Regulierungen anderer Gesprächsformen (beispielsweise der Diskussion), für die Teilnehmenden ist daher ein Umdenken notwendig. Der Sinn des Dialogs ist es, die konstituierenden und prägenden Faktoren, die durch die Gesprächsgestaltung getroffen werden, zu reflektieren. Die soziale Ebene, die Art des Umgangs miteinander innerhalb eines Gesprächsraumes wird in besonderer Weise zugänglich und das Bewusstsein für die zwischen Kommunikation und Kognition herrschenden Interdependenzen geschärft. Der Schwerpunkt liegt anfangs also weniger auf den, im Dialog zur Sprache kommenden konkreten thematischen Inhalten und deren kreativer Weiterentwicklung, als auf der

achtsamen Reflexion der mentalen und sozial-interaktiven Dynamiken, die innerhalb eines Gesprächs aktiv sind. Die Teilnehmenden haben demnach zugleich auf beiden Ebenen, der individuellen und der sozial-interaktiven Ebene sich neuartigen Lernprozessen zu stellen. Dabei dienen propriozeptive und partizipative Fähigkeiten als Schlüsselemente, deren Ausformung und Beherrschung immer tiefgründigere Ebenen des Dialogs freigeben und so den Weg zu einer gemeinsamen Sinnstiftung und Bedeutungstransformation eröffnen. Bohm selbst hat den Dialog auf Basis seiner ontologischen Annahmen, der *undivided wholeness*, die durch innere Gesetzmäßigkeiten der *implicate order* getragen wird und als dynamischer Prozess der Bedeutungsein- und Entfaltung gesehen werden muss, begründet. Ziel ist es, die bestehende Inkohärenz (Fragmentierung), die in der Welt vorherrscht, zu überwinden. Auf der Basis seiner Ontologie hat er Schlussfolgerungen zum Denken getroffen und ein Medium gesucht, welches die fragmentierenden Tendenzen des Bewusstseins überwinden konnte, ein Medium, welches sowohl die individuell-mentale Dimension, aber auch die interaktiv-soziale Dimension des Umgangs mit symbolischer Bedeutung berücksichtigt, dieses Medium ist der Dialog.

Bohm liefert ein starkes theoretisches Fundament, das den Sinn und die Notwendigkeit einer gleichberechtigten und freien Gesprächsform, den Dialog untermauert. Die Regeln und Praktiken, die diesen epistemischen Entwicklungsprozess befördern können, werden von ihm jedoch nur angerissen und bleiben schemenhaft vage. Die dialogischen Prinzipien der Propriozeption und Partizipation, die Bohm als Schlüsselfähigkeiten für das Erlangen einer dialogischen Haltung anführt, werden von William Isaacs, aber auch von den Hartkemeyers weiter differenziert. So gestaltet Isaacs vier Prinzipien, die jeweils durch diverse Übungen verinnerlicht werden sollen. Die durch Isaacs ausformulierten vier dialogischen Übungsfelder, *Listening*, *Respecting*, *Suspending* und *Voicing* werden zu 10 Kernkompetenzen erweitert: *Die Haltung eines Lerners verkörpern*, *Radikaler Respekt*, *Offenheit*, *Sprich von Herzen*, *Zuhören*, *Verlangsamung*, *Annahmen und Bewertungen suspendieren*, *Produktives Plädieren*, *Eine Erkundende Haltung üben*, *Den Beobachter beobachten*.<sup>358</sup> Durch die breitere Auffächerung der Fähigkeiten gibt es meines Erachtens mehr Zugangsmöglichkeiten und Denkanstöße. Jede Kompetenz steht stellvertretend für eine

---

<sup>358</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.78-95



Eigenschaft, die für das Gelingen des Dialogprozesses wesentlich ist. Jedoch bleiben diese Kernkompetenzen auf ein sehr oberflächliches Level beschränkt, es werden Verhaltensregeln aufgestellt, die den Teilnehmenden keinen Bezug zu den wirkenden Denkparadoxien gewähren und auch keine Hilfestellung für deren praktische Umsetzung innerhalb der Kommunikation geben, da sie lediglich als Zielsetzungen formuliert sind. Methodische Hinweise über das Kreisgespräch hinaus, ein klares Übungskonzept und Lernstrategien bleibt der Dialogansatz in seiner jetzigen Form schuldig. Zudem findet keine ernsthafte Erläuterung der psychologischen Vorgänge statt. Die ontologische Grundlage, die die Notwendigkeit des Dialogs begründet, bleibt unbeachtet, damit stehen die Fragen nach dem Sinn des Dialogs, aber auch nach dessen Nutzen offen im Raum. Außerdem ist ungeklärt, ob sich die Menge der Kompetenzen bei der Einführung des Dialogs nicht eher hemmend auswirkt und zu Überforderung führt. Die Teilnehmenden können das Gefühl haben, dass erst die Beherrschung aller Kompetenzen, den Dialogprozess in Gang setzen könnte. Manche Regeln, gerade der Stuhlkreis, das Redesymbol und das Bewertungsverbot können zudem künstlich und fremd wirken. Das Zurückhalten des Feedbacks kann auch zu Verunsicherung oder Gleichgültigkeit führen, es fördert geradezu ein oberflächlich-höfliches Level.

Mein Ziel ist es, den dialogischen Übungsraum durch die notwendigen didaktischen Elemente zu ergänzen, die die Denkparadoxien kenntlich machen und so eine greifbare Erklärungsgrundlage bieten, auf deren Basis eine dialogische Haltung erlangt werden kann. Dazu müssen die Denk- und Kommunikationsparadoxien erkannt, ihr Einfluss auf die Urteilsbildung wahrgenommen und der Nutzen der dialogischen Kompetenzen für ein wertschätzendes, gleichberechtigtes Gesprächsklima nachvollzogen werden, so dass Übertragbarkeit gewährleistet ist. Sonst bleibt der Dialog eine künstliche Kommunikationsform, die im Gegensatz zur Diskussion an einen strikten Rahmen gebunden bleibt. Für das Hervorrufen einer dialogischen Haltung fehlen den bisherigen Dialogforschungsansätzen Hinweise und Übungen, die eine gewaltfreie Sprechweise befördern, die Entstehungsbedingungen von Vorurteilen und falschen Kausalschlüssen erklären, die Heuristiken des Denkens aufzeigen, aber auch die für den Informationsaustausch hinderlichen Gruppendynamiken thematisieren. Die Kenntnis über derartige Phänomene liefert die Grundlage für eine bewusste Verhaltensänderung. Demnach

werde ich den bisher bestehenden dialogischen Kanon mit anderen pädagogischen Methoden abgleichen.

## 4 Der Dialog als pädagogisches Konzept

Bisher wurde der Dialog nach Bohm hauptsächlich im Bereich des Organisationslernens angewandt.<sup>359</sup> Die dabei bestehende Zielsetzung konzentrierte sich auf eine Verbesserung der Zusammenarbeit der Mitarbeiter und einen offeneren und kritischen Austausch von Informationen. Mein Anliegen ist, das pädagogische Potential des bohmschen Konzeptes nachzuweisen und ihn von anderen ähnlich gelagerten Pädagogikformen abzugrenzen. Nur durch einen differenzierenden Blick auf die Prinzipien und Methodik des bohmschen Gedankenmodells ist eine Einordnung in den didaktischen Kanon und die Bestimmung seines spezifischen Lernpotentials möglich. Da der Dialog eine besondere Schnittstelle zwischen Denken und Kommunikation darstellt, indem er selbst dem Anspruch folgt, das gemeinsame Denken zu ermöglichen, muss eine besondere Achtsamkeit den tragenden Denkparadoxien entgegen gebracht werden. Die im zweiten Kapitel ausführlich behandelten Strukturen des Denkens bilden dabei das Arbeitsfeld, dem sich die dialogische Praxis stellen muss. Trotz der vielschichtigen Hindernisse, die zielgerichtete Gruppengespräche einem pluralistischen Klima entgegenbringen, wird der Dialog gegenwärtig vielfach zur Entscheidungsfindung genutzt. Gerade im Bereich des Organisationslernens wird er zur Gruppenbildung und Prozessoptimierung geradezu angepriesen.<sup>360</sup> „It is now possible to discern the outline of a large-scale dialogic approach that can transform the ecology within which a system exists by gradually developing this capacity for awareness and perception.“ (Isaacs 1999, S.340) Auch soll er bei Problemlösungen in der Wirtschaft helfen.<sup>361</sup> Peter Senge urteilt, dass defensive Verhaltensweisen durch eine geteilte Vision (*shared vision*) überwunden werden können.<sup>362</sup> Es ist jedoch wissenschaftlich nicht haltbar, anzunehmen, dass allein ein gemeinsames Ziel die Möglichkeiten bietet, einen gewaltfreien und pluralistischen Austausch zu erzeugen.<sup>363</sup> Zumal der Dialog im Organisationskontext kein Zweck an sich bleibt, sondern zu einem Mittel

---

<sup>359</sup> Ein Beispiel ist der Einsatz des Dialogs im Unternehmen Ford. Die Unternehmensführung, die Ingenieure und die Finanzabteilung nutzten den dialogischen Ansatz, um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit zu etablieren und durch gemeinsames Denken letztlich ihre Produktion zu verbessern. (Isaacs 1999, S.351-354)

<sup>360</sup> Isaacs (1999) S.321-359; Senge (2006) S.221-252; Scharmer (2009) S.288-291

<sup>361</sup> Isaacs (1999) S.325

<sup>362</sup> Senge (2006) S.238/239

<sup>363</sup> Vgl. Peterson 1999 und Wegge 2000; In beiden Texten wird die Problematik diskutiert, dass ein gemeinsames Ziel nicht über die Diskrepanz unterschiedlicher Werte hinweghilft.

gemacht wird, so dass sich beide Zielrichtungen, die Betrachtung der Denkparadoxien und das Optimieren der Organisation entgegen stehen können. Diese Instrumentalisierung widerspricht dem Anliegen von David Bohm, er fordert, die Einweisung in den Dialog in Rahmenbedingungen zu legen, die kein starkes Machtgefälle vorzuweisen haben, eben um den Dialog vor manipulativem Missbrauch zu bewahren und die Spannungen, die bei Meinungsverschiedenheiten auftreten, gefahrenfreier abfangen zu können. Genauso wie Bohm sehe ich den Dialog als Lernmethode an, die in diversen Bildungszusammenhängen erfahrbar sein sollte.<sup>364</sup> Der Zweck liegt auf der Möglichkeit Denkparadoxien zu ergründen und so Kenntnisse über soziale und mentale Phänome zu erlangen und die Gelegenheit zu erhalten, sich mit einer dialogischen Kommunikationshaltung vertraut zu machen, die in dem von Bohm gesetzten Ziel: „[...] kohärent und in Wahrhaftigkeit zu kommunizieren [...]“<sup>365</sup> münden kann. Um das genaue Lernpotential des Dialogs zu ergründen und sein spezifisches Anwendungsgebiet zu bestimmen, werde ich in diesem Kapitel den Dialog diversen vergleichbaren pädagogischen Methoden gegenüberstellen.

## **4.1 Vergleich dialogisch-pädagogischer Gruppengesprächssettings**

Die Kernkompetenzen der Hartkemeyers liefern eine gute Charakteristik der dialogischen Haltung. Sie ist gekennzeichnet durch eine offene, lernende Haltung, die genug Raum schafft, alte Denk- und Verhaltensmuster in Frage zu stellen.<sup>366</sup> Sie wird getragen von der Bereitschaft, sich von eigenen Überzeugungen zu lösen<sup>367</sup> und mündet in einer erkundenden, fragenden Einstellung, in der das Lernen mehr wiegt als das Wissen.<sup>368</sup> Im Verhältnis zu Anderen meint dialogisch, das Gegenüber zu respektieren, was vom Bestreben seine Perspektive einzunehmen<sup>369</sup> und ihm vorbehaltlos, ernsthaft mitfühlend zuzuhören, gekennzeichnet ist.<sup>370</sup> Eine konsequente Hinwendung, mit dem Anspruch den Anderen zu verstehen, ist das Ziel. Außerdem sollen auch die eigenen Denkmuster und

---

<sup>364</sup> In Deutschland finden sich schon erste Bemühungen, die das Anliegen Bohms nachverfolgen. Die Lernpotentiale für die Erwachsenen- und Schulbildung sind erkannt worden und werden vereinzelt umgesetzt. (vgl. Verst 2009, S.82/83 und Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.162-164)

<sup>365</sup> Bohm (1998) S.51

<sup>366</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.78

<sup>367</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.79

<sup>368</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.92

<sup>369</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.79

<sup>370</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.81

Schlussfolgerungsprozesse beobachtet und hinterfragt werden. Entsprechend definiert sich die dialogische Haltung durch die Fähigkeit Annahmen und Bewertungen zu suspendieren<sup>371</sup> und den eigenen Überzeugungen auf den Grund zu gehen, d.h. den Beobachter zu beobachten, ihn im oder besser vor Augen zu haben.<sup>372</sup> Auch im Geäußerten spiegelt sich die Offenheit, der Denkprozess kann mitgeteilt werden, es wird produktiv plädiert, d.h. alle Ansichten werden gleichermaßen konstruktiv nebeneinander gestellt<sup>373</sup> und die persönliche Sichtweise, die Gedanken, die einem nahe gehen, mit denen man sich identifiziert, werden ausgesprochen.<sup>374</sup>

Aus dieser Beschreibung heraus ergeben sich schon bestimmte Gestaltungsnotwendigkeiten, die gegeben sein müssen, damit sich eine derart offene, gleichberechtigte, authentische, aber eben auch verletzbare Haltung entwickeln kann. Hervorzuheben ist, dass die Gestaltungsform des Kreisgesprächs kein neuartiges Konzept ist, sondern eine altbewährte Möglichkeit darstellt, um Augenhöhe und Gleichheit symbolisch zu vermitteln.<sup>375</sup> Das momentane Setting des Dialogs gleicht in vielen Aspekten der Circle-Methode. Vom Circle wurden weiterhin das Redesymbol, die Klangschale und das symbolisch gestaltete Kreiszentrum als Rahmenelemente entlehnt.<sup>376</sup> Die Benutzung eines Redesymbols trägt zur Verlangsamung bei und sorgt dafür, dass zu einer Zeit nur einer zum Sprechen berechtigt ist.<sup>377</sup> Den Sinn der symbolisch arrangierten Kreismitte, zu der von allen Teilnehmenden gesprochen werden kann und die als Fokuspunkt dient, habe ich schon im vorigen Kapitel betont. Die Klangschale ist ebenfalls ein Werkzeug, um Achtsamkeit und Konzentration einzuberufen. Wird sie geschlagen, läutet sie einen Moment des Schweigens und der Reflexion ein.<sup>378</sup>

---

<sup>371</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.84

<sup>372</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.94

<sup>373</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.91

<sup>374</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.80

<sup>375</sup> So kommt es bei der Anti-Bias-Arbeit zum Einsatz. (vgl. Derman-Sparks & Brunson Phillips 1997, S.41); Es stellt weiterhin einen wesentlichen Baustein der Circle-Methode dar. (vgl. Baldwin & Linnea 2010, S.21); Es kam auch innerhalb der Psychotherapie zum Einsatz. (vgl. DeMare et al. 1991, S.16,24)

<sup>376</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.15ff.

<sup>377</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.30 und Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.106

<sup>378</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.28/29 Im Circle wird die Nutzung der Klangschale der Verantwortlichkeit des *Guardians* übertragen. Er ist gewissermaßen der Prozessbegleiter, der für das Gesprächsklima verantwortlich ist.

Im Buch von Martina & Johannes Hartkemeyer und Freeman Dhority findet sich die Bestätigung für die Anleihen, die vom Circle kommen.<sup>379</sup> Auch in der Circle-Literatur findet sich ein Verweis für die Entlehnung der Rahmenstruktur durch andere dialogische Methoden.<sup>380</sup> Ein an Gleichberechtigung und Toleranz orientiertes Kreisgespräch findet innerhalb diverser pädagogischer Methoden Verwendung. Im Dialog der Anti-Bias-Methode sollen die Gedanken, Befürchtungen und Probleme von Eltern und Lehrer\_innen in gleichem Maße Gehör finden. Dabei wird der Gesprächsprozess ebenfalls in zwei Phasen unterteilt, einen wertungsfreien Gedankenaustausch und eine abschließende, feedback-orientierte Reflexionsrunde.<sup>381</sup> Der Anti-Bias-Dialog kann als Annäherungsmethode verstanden werden, in der gemeinsam neue Lernziele ausgehandelt werden. „Im Dialog geht es immer darum, von- und miteinander zu lernen. [...] Es geht nicht darum, dass die eine oder die andere Seite Recht bekommt, sondern darum, etwas Drittes, Neues zu finden, das für beide Seiten annehmbar ist.“ (Azun 2013, S.237)

Innerhalb des pädagogischen Lernfelds des kritischen Denkens wird dialogische Kommunikation von den Schüler\_innen und Student\_innen genutzt, um sich über eigene Ideen oder Lösungsmöglichkeiten zu einem vorgegebenen Thema auszutauschen, so können alle bisherigen Wissenspotentiale geteilt und die jeweiligen eigenen Schlussfolgerungen erläutert werden. Eine Sammlung von Perspektiven und den dahinter liegenden Annahmen und Gründen kann entstehen, die so miteinander abgeglichen werden kann.<sup>382</sup> „Each group could collect the rationales for their choice. The whole class could then analyse their ideas through comparing the different choices and their explanations.“ (Berry & Sahlberg 1996, S.30) Die dialogische Reflexion ist eine wirksame Lernmethode, um konzeptuelles metakognitives Wissen, beispielsweise darüber was Lernen bedeutet, zu vertiefen.<sup>383</sup>

---

<sup>379</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.105

<sup>380</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.13 Weiterhin weisen die Autorinnen darauf hin, dass die Grundlagen der Circle Technik auch in anderen dialogischen Kommunikationsformen genutzt werden, beispielsweise Open Space, World Café und Appreciative Inquiry.

<sup>381</sup> Wesentlich in der ersten Phase ist der Verzicht auf Schuldzuweisungen oder Bewertungen der individuellen Erfahrungsberichte, erst im darauf folgenden Schritt sollen Handlungsalternativen gesucht werden. (vgl. Azun 2013, S.235)

<sup>382</sup> vgl. Hogan (1999) S.1087

<sup>383</sup> vgl. Corte & Verschaffel & Masui (2004) S.370

Auch im Zusammenspiel von Lehrer und Schüler hat dialogische Kommunikation Anwendung als Reflexionsmethode erfahren, die es ermöglicht, alle am Lernprozess beteiligten Perspektiven aufzugreifen, d.h. Lehrende und Schüler zu einem Sitzkreis einzuladen mit dem Ziel, die Lernbedingungen zu verbessern.<sup>384</sup> Die elementarsten Regeln gleichen dem bohmschen Dialog in besonderer Weise, so sind gegenseitiger Respekt, gleiches Rederecht für alle Beteiligten und aufmerksames Zuhören die Grundbausteine des *cogenerative dialogue*.<sup>385</sup> „The basis for successful cogenerative dialogue is mutual respect and rapport among the coparticipants. The explicit goal is to teach in a particularized way through coparticipation in conversations over shared experiences.“ (Roth & Tobin 2001, S.24)

Deutlich wird, dass sich das Setting des Dialogs und die Werte der Wertschätzung und Gleichberechtigung bei anderen Kommunikationsmethoden wiederfinden lassen. In diesem Punkt stellt der Dialog kein neues Konzept vor, sondern ähnelt bereits bestehenden Kommunikationsmethoden in starker Weise. Als nächstes werde ich die Prinzipien und Übungsfelder des Dialogs mit anderen Methoden vergleichen.

Das dialogische Gesprächsklima ist durch eine respektvolle Haltung, Gleichberechtigung und ein verantwortungsvolles Miteinander gekennzeichnet. Im Dialog soll es die Möglichkeit geben, eigene Annahmen aufzudecken und zu überprüfen. Ein Verhältnis der offenen Teilhabe muss dafür geschaffen werden, der sogenannte 'Container' nach Isaacs.<sup>386</sup> „Es darf nicht so weit gehen, daß man den Konflikt, den gesamten Prozeß des Denkens und Fühlens, der ihn hervorgerufen hat, nicht mehr betrachten und untersuchen kann. Es geht darum, den Dialog auf einer Ebene zu halten, wo die Meinungen ans Licht kommen, man sie aber noch ansehen kann.“ (Bohm 1998, S.57)

Auch innerhalb der Themenzentrierten Interaktion (TZI), einer Kommunikationsmethode der humanistischen Psychologie wird eine Atmosphäre der Balance von Individuum, Gruppe und Thema angestrebt. „TZI entstand aus dem Bewußtsein, daß es notwendig ist, Individualität und Gemeinschaftlichkeit dem Werte nach als ebenbürtig zu sehen, das heißt, aus >individualistisch< und >kollektivistisch< keine Gegensätzlichkeiten

---

<sup>384</sup> vgl. Stith & Roth (2008) S.11

<sup>385</sup> Tobin (2006) S.129; Roth & Tobin (2001) S.17

<sup>386</sup> Isaacs (1999) S.243

zu machen, weil Persönlichkeit und Gemeinschaftlichkeit untrennbar miteinander verbunden sind.“ (Cohn & Klein 1993, S.133)

Beim Circle soll eine Gesprächsform erlebt werden, die Hierarchiefreiheit und gleichberechtigte Teilhabe spürbar macht. „The group can learn new ways of distributing leadership and responsibility. Participants can set agreements for respectful interaction before speaking and define what material is confidential and what can be shared.“ (Baldwin & Linnea 2010, S.12)

Die Anti-Bias-Methode bemüht sich um die Offenlegung unbewusster rassistischer oder sexistischer Vorurteile. Die geeignete Atmosphäre wird von den Prozessbegleitern geschaffen. „Our task is to create an environment where all students can uncover and begin examining previously unexamined attitudes, beliefs, and feelings; explore the implications for identity and role in systemic racism; and discover the contradictions and tensions in their understanding of and stance toward racism.“ (Derman-Sparks & Brunson Phillips 1997, S.39)

Um das notwendige Gesprächsklima zu gewährleisten, setzen alle Methoden auf erfahrene Prozessbegleiter, die den Teilnehmenden mit Ratschlägen und Übungen zur Hand gehen und den stabilen Rahmen schaffen, der Lernerfahrungen ermöglicht.<sup>387</sup> Bei der Circlemethode findet sogar eine klare Aufgabenteilung statt, so gibt es einen *Guardian*, einen *Host* und einen *Scribe*. Der *Guardian* bewahrt das gleichberechtigte und gewaltfreie Gesprächsklima, der *Host* beruft die Gruppe ein und gibt das Anliegen vor, der *Scribe* führt Protokoll, so dass im Nachhinein alle die Möglichkeit haben, den Prozess zu verfolgen.<sup>388</sup> Diese 'Gewaltenteilung' soll dafür sorgen, dass es nicht nur eine leitende Person gibt, sondern die Verantwortung für den Gesprächsprozess aufgeteilt wird. Die Rollen sind frei wählbar, sollen jedoch von Teilnehmenden ausgeführt werden, die ein wenig Erfahrung mit dem Verlauf von Circle-Meetings haben. Jedoch ist keine spezielle Ausbildung nötig, während Anti-Bias, TZI und Dialog diese Anforderung stellen.

---

<sup>387</sup> vgl. Cohn (1991) S.123; Derman-Sparks & Brunson Phillips (1997) S.33; Isaacs (1999) S.70f.; Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.104

<sup>388</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.50-60



Die respektvolle Gesprächshaltung wird bei den vier Ansätzen ganz ähnlich realisiert. So lautet eine Regel der TZI: *Sei Dein eigener Chairman*, d.h.: „Ich bin verantwortlich für meine Anteilnahme und meine Handlungen, nicht aber für die des anderen.“ (Cohn 1991, S.120) Bei der Circle-Methode wird diese Verantwortung unter dem Prinzip, *sharing responsibility* zusammengefasst.<sup>389</sup> Jede/r Teilnehmer/in ist für das Wohlergehen der Gruppe verantwortlich. Das Dialogische Prinzip der Kohärenz nach William Isaacs begreift ebenso den Eigenanteil, den jede/r Teilnehmende am Ganzen, dem Zusammenhalt besitzt. „Perceiving coherence in dialogue involves perceiving relative degrees of wholeness within conversations.“ (Isaacs 1999, S.120)

Beim Anti-Bias-Ansatz wird der Respekt durch das wertungsfreie Anhören der persönlichen Geschichten des Anderen geschult, hier zeigt sich eine wesentliche Strategie des Anti-Diskriminierungsprozesses, um Verletzungen zu vermeiden. „We ask our students not to judge others: They can ask supportive questions for clarification or further information, but judgements and prescriptions about how someone ought to have felt are not permitted.“ (Derman-Sparks & Brunson Phillips 1997, S.70)

Respekt wird vor allem durch die Sprechhandlungen deutlich, durch die Art wie ich auf fremde Redebeiträge reagiere. Die neutrale Haltung weist große Nähe zur Gewaltfreien Kommunikation (GfK) nach Marshall B. Rosenberg auf, deren Grundprinzip das wertungsfreie Beobachten ist. Um respektvoll zu bleiben, muss schon die Einstellung beim Zuhören möglichst neutral sein. Dabei geht es um ein für gleichberechtigte Kommunikation charakteristisches Wechselverhältnis der drei Kernbereiche Zuhören, Respektieren und Sprechen. „Empathie ist ein respektvolles Verstehen der Erfahrungen anderer Menschen. Anstatt Empathie anzubieten, haben wir oft den starken Drang, Ratschläge zu geben oder zu beschwichtigen und unsere eigene Position oder unsere eigenen Gefühle darzulegen. Empathie hingegen fordert uns auf, unseren Kopf leerzumachen und anderen mit unserem ganzen Wesen zuzuhören.“ (Rosenberg 2010, S.125) Die innere Einstellung beim Zuhören bildet die Grundlage für einen respektvollen Umgang, auch bei Ruth Cohn und der Circle-Methode lässt sich die Notwendigkeit des aktiven Zuhörens für das Miteinander wiederfinden.<sup>390</sup> Bei Schulz von Thun, der ein Schüler von Ruth Cohn war, findet sich eine

---

<sup>389</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.27

<sup>390</sup> Baldwin & Linnea (2010) 72/73; Cohn (1991) S.174

interaktive Übung, die dem Zuhören gewidmet ist. Es geht nicht nur um die Akzeptanz des anderen als Person, die sich schon in der Philosophie Bubers findet,<sup>391</sup> sondern um das Hineinversetzen in seine Sichtweise, das letztlich zu einem tieferen Verständnis führen kann.

Der Zusammenhang von Respektieren, Zuhören und Sprechen lässt erahnen, dass sich der Tenor der Wertungsfreiheit auch bei der Strukturvorgabe für Redebeiträge wiederfinden lässt. Bei der TZI finden sich gleich zwei Hilfsregeln.<sup>392</sup> Beide lenken das Individuum auf sich selbst und fördern die authentische, persönliche Sprechweise. Gerade die Ich-Form bietet die Möglichkeit, Äußerungen gewaltfrei und präzise zu formulieren, ohne sich in Abstraktion oder Verallgemeinerung zu verlieren. Sie ist eine wesentliche Technik der GfK und findet beim Unterscheiden von Beobachtung und Bewertung und beim Ausdrücken von Gefühlen und Bedürfnissen Verwendung.<sup>393</sup> „Urteile, Kritik, Diagnosen und Interpretationen sind alles entfremdete Äußerungen unserer eigenen Bedürfnisse und Werte. Wenn andere Kritik hören, dann neigen sie dazu, ihre Energie in Selbstverteidigung oder einen Gegenangriff zu stecken.“ (Rosenberg 2010, S.81) Die Öffnung des Gesprächs wird auch durch Narrationen erreicht, durch die Preisgabe von Geschichten, die einen Selbstbezug aufweisen und ist beim Übungsfeld des *Intentional Speaking* der Circle-Methode verankert.<sup>394</sup> Das Feld weist eine hohe Übereinstimmung mit der Kernkompetenz des *Von Herzen Sprechens*<sup>395</sup> und dem Praxisbereich des *Voicing* von William Isaacs auf. So sollen jeweils die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse wiedergegeben werden, von denen der Sprecher das Gefühl hat, dass sie den Gesprächsprozess der Gruppe bereichern können.<sup>396</sup>

Es lassen sich zwischen Circle-Methode und Dialog mehrere starke Verknüpfungen aufzeigen, die sich nicht nur in der Gestalt des Settings, sondern auch in den Prinzipien und Übungsbereichen widerspiegeln.<sup>397</sup> Aber auch bei der GfK, der TZI und der Anti-Bias-Methode dient der Wechselwirkungskreis des neutralen, empathischen Zuhörens, des

<sup>391</sup> vgl. Buber (1973) S.293-297

<sup>392</sup> *Sprich nicht per man oder wir, sondern per ich. und Es ist beinahe immer besser, eine persönliche Aussage zu machen, als eine Frage an andere zu stellen.* (Cohn 1991, S.115/116)

<sup>393</sup> vgl. Rosenberg (2010) S.48-51,60-62,81

<sup>394</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.73

<sup>395</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.80

<sup>396</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.73 im Vergleich zu Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.80 und Isaacs (1999) S.165

<sup>397</sup> Baldwin & Linnea (2010): S.72-76 im Vergleich zu Isaacs (1999) S.83-176. *Listening* und *Voicing* basieren auf ähnlichen Forderungen wie *attentive listening* und *intentional speaking* der Circle-Methode. *Attending to the well-being of the group* gleicht dem Grundsatz des *Respecting* von Isaacs.

authentischen Sprechens und der respektvollen Teilhabe als Orientierungsschablone für gleichberechtigten und gewaltfreien Austausch. Die hervorstechenden Kennzeichen sind Empathie und Autoritätslosigkeit. So wird der Dialog in der humanistischen Psychologie, in die die TZI als Methode eingebettet ist, als horizontales, liebevolles und vertrauensvolles Gespräch beschrieben.<sup>398</sup> Es ist augenscheinlich, dass die auffällige Ähnlichkeit der leitenden Prinzipien nicht zufällig, sondern zweckmäßig ist, um einen offenen achtsamen Austausch zu ermöglichen.

## **4.2 Spezifisches Lernfeld des bohmschen Dialogs**

Bei all der Ähnlichkeit zu anderen Formen tritt die Frage nach dem spezifischen Lernfeld und Ziel des bohmschen Dialogs hervor. Wie ich im zweiten Kapitel schon dargestellt habe, war das Anliegen David Bohms ein Bewusstsein für die Paradoxien des Denkens zu erlangen. Seines Erachtens ist dies notwendig, um die Stufe des geteilten Denkens zu erreichen. „Der Punkt ist: der Dialog muß all den Zwängen auf den Grund gehen, die hinter unseren Annahmen stehen. Der Dialog befaßt sich mit den Denkprozessen hinter den Annahmen, nicht nur mit den Annahmen selbst.“ (Bohm 1998, S.36) Die Komplexität der gedächtnisabhängigen Schlussfolgerungs-, Wertungs- und Ordnungsprozesse, die beim Auswerten von Informationen greifen, die vielfältigen kognitiven Illusionen und die enge Verknüpfung von Bedeutung mit emotionalen Markierungen erfordert eine vielseitige methodische Annäherung, damit die Teilnehmenden Achtsamkeit gegenüber den sonst unbeachtet wirkenden Denkprozessen erlangen können. Die Zielsetzung des Dialogs, das gemeinsame Denken, kann nur durch intensive Beschäftigung mit den kognitiven Eigenheiten erreicht werden.

Eine grundlegende Gestaltungsanforderung von David Bohm ist es, den Dialog keiner konkreten äußeren Zielsetzung, beispielsweise einer Problemlösung zu unterwerfen. Er soll ein entscheidungsfreier Raum bleiben, die jeweiligen Gesprächsthemen müssen als Hilfsmittel für die Untersuchung der Denkprozesse gesehen werden.<sup>399</sup> Bohm begründet seine Einstellung mit den Schwierigkeiten, die mit Entscheidungsorientierung in Gruppen

---

<sup>398</sup> vgl. Kollbrunner (1989) S.267

<sup>399</sup> Bohm (1998) S.51

einhergehen. „Sobald wir versuchen, einen nützlichen Zweck zu erfüllen oder ein nützliches Ziel zu erreichen, steckt eine Annahme über das von uns als nützlich Betrachtete dahinter.“ (Bohm 1998, S.51) Mit dieser Festlegung lässt sich der Dialog nicht nur nachhaltig von den anderen gewaltfreien, pluralistischen Gesprächsformen abgrenzen, er ist dadurch auch weniger anfällig für sozialpsychologische Dilemmata, die innerhalb von Gruppen in Entscheidungssituationen auftreten können. In Gruppen, die gezwungen sind, sich auf einen Konsens, eine Handlungsanweisung für eine Problemlösung zu einigen, treten Phänomene auf, die einen pluralistischen Austausch erschweren bis blockieren. So erliegen Gruppenmitglieder meist dem Bedürfnis, Informationen in den Entscheidungsprozess einfließen zu lassen, die in der Gruppe allen Mitgliedern bekannt sind und von ihnen akzeptiert werden (*shared information*), außerdem kommt es zur Verstärkung von schon bestehenden Vorurteilen und Erwartungen.<sup>400</sup> Besonders stark ist diese Einschränkung in homogenen Gruppen, d.h. Gruppen mit einer einheitlich vorgeprägten Meinung, sie sind anfällig für Erwartungstäuschungen (*confirmation bias*).<sup>401</sup> „From this perspective, the members of homogeneous groups do not become ego-defensive or ignorant, but rather develop a convergent cognitive and motivational orientation ...“ (Schulz-Hardt et al. 2000, S.666)

Außerdem ist der Konsens die bevorzugte Form der Entscheidungsfindung, er liefert eine große Motivation.<sup>402</sup> Ungünstigerweise beschränken Teilnehmende einer am Konsens orientierten Gruppe ihre Aussagen meist auf konforme Meinungen, selbst wenn sie wissen, dass jeder über den Besitz von einzigartigem und für die Problemstellung wertvollem Wissen verfügt.<sup>403</sup> Fehlen in einer Gruppe gemeinsame Werte oder ein gleicher Bedeutungsrahmen über die zu treffende Entscheidung, entsteht Frustration und es findet eine Orientierung an der mehrheitlichen Meinung statt. „In the absence of any common ground, discussion beyond the simple airing of views results in reduced satisfaction, frustration, and lack of support for any group decision that might be made.“ (Peterson 1999, S.322) Dem pluralistischen Begehren eine Vielzahl unterschiedlicher Sichtweisen einzubeziehen, steht das Ziel, eine Entscheidung zu treffen, völlig konträr entgegen. Es kommt zu

---

<sup>400</sup> Schulz-Hardt et al. (2000) S.656; vgl. Stasser et al. (1995) S.261/262

<sup>401</sup> Schulz-Hardt et al. (2000) S.658,665

<sup>402</sup> Peterson (1999) S.316,321

<sup>403</sup> Stasser & Titus (2003) S.309

Marginalisierungsbestrebungen, der Unterdrückung von Meinungen, die nicht der Mehrheit entsprechen oder die einen Konsens gefährden. Gleichzeitig kann Abwehrverhalten ausgelöst werden, etwa wenn divergente Werte geäußert und diskutiert werden. Dabei wird selektive Informationsaufnahme befördert und die Teilnehmenden sind nur offen für Aussagen, die ihre Ansicht stützen, während gegensätzliche Perspektiven ignoriert werden.<sup>404</sup> Entsprechend wird in derartigen Settings auch oft pluralistischer Austausch beschnitten, da die Bestätigung des eigenen Standpunkts vordergründig wird.

Wie dominant dieses Selektions- und Verteidigungsverhalten ist, wird auch in der zweiten Dialogphase nach Isaacs deutlich, in der die Behauptung der eigenen Sichtweise eine grundlegende Motivation darstellt.<sup>405</sup> Verstärkt wird das Abwehrverhalten noch zusätzlich in der Gruppenbildungsphase des *Storming*, in der Menschen damit beschäftigt sind ihren Standpunkt auszudrücken und mit allen Mitteln zu verteidigen, ohne ihn zu hinterfragen.<sup>406</sup> Generell wird ersichtlich, dass sich viele Parallelen zwischen den Dialogstufen<sup>407</sup> und den Gruppenbildungsphasen<sup>408</sup> aufzeigen lassen. Was symptomatisch verstärkt in einer Dialogrunde auftreten kann, in der beide Prozesse zusammen ablaufen. Etwa wenn eine Gruppe sich zu einem Dialogseminar zusammen findet und auch nur in diesem Rahmen besteht. Die Dynamik der Gruppenbildung steht eklatant den beiden tragenden Dialogprinzipien der Partizipation und Propriozeption entgegen. Im Anfangsstadium haben Teilnehmende das Bedürfnis Konflikte und Meinungsverschiedenheiten zu vermeiden und sich bestmöglich an die Gesprächssituation anzupassen. Es wird versucht, das Gesicht im Gespräch zu wahren, d.h. den sozialen Erwartungen zu genügen.<sup>409</sup> Konformität und Konsensorientierung sind dominierend. Klar formulierte Regeln, die mit den Teilnehmenden

---

<sup>404</sup> vgl. Hart et al. (2009) S.581

<sup>405</sup> Die zweite Phase ist gekennzeichnet von individueller Positionierung und Konfrontation, das Aufeinanderprallen verschiedener Sichtweisen dominiert, meist begleitet von hitzigen Emotionen, dem Bedürfnis andere zu überreden und Kontrolle zu erlangen. (vgl. Isaacs 1999, S.266)

<sup>406</sup> Konflikt, Konfrontation und Kritik sind Eigenschaften der zweiten Gruppenphase. (vgl. Maples 1988, S.20)

<sup>407</sup> So beschreibt Isaacs vier Phasen des Dialogs, die erste ist durch einen höflichen und oberflächlichen Austausch gekennzeichnet, in der zweiten findet eine Konzentration auf die individuellen Standpunkte statt, die Teilnehmenden verteidigen vehement ihre Meinung. In der dritten Phase ist die reflexive Haltung und die Anerkennung der dialogischen Prinzipien bestimmend, es findet eine intensive Auseinandersetzung mit den gültigen Normen statt, sie werden anerkannt und angewendet. In der vierten und finalen Stufe werden alle Grenzen des gemeinsamen Gedankenflusses überwunden, ein Ganzheitsgefühl bei dem jedes Individuum als sich selbst entfaltender Teil der Gruppe wahrgenommen wird, entsteht. (Isaacs 1999, S.257-286)

<sup>408</sup> Nach Tuckman existieren vier Phasen: *Forming*, *Storming*, *Norming* und *Performing*.

<sup>409</sup> Innerhalb der *Forming*-Phase herrscht Verwirrung und Achtsamkeit, da Gesichtsverlust vermieden werden soll. Die tragenden Charakteristika sind höfliches Klima, Austausch von Information, Orientierung an Anderen und der Situation. (vgl. Maples 1988, S.19);

gemeinsam ausgewählt und umgesetzt werden, sind hilfreich und verdeutlichen die geteilte Verantwortung.<sup>410</sup> In der zweiten Phase liegen die Schwierigkeiten in der Überwindung der Verteidigungstendenzen der Teilnehmenden. Viele sind beherrscht von dem Wunsch, die eigenen Regeln und Sichtweisen durchzusetzen.

*„[...] die Gruppe [sucht] nach eigenen Normen und Regeln und die einzelnen Rollen der Teilnehmenden in der Gruppe werden ausgehandelt. [...] die Aufgabe [der Leitenden] ist es nun, vor allem Störungen in der Gruppe auf psychosozialer Ebene Raum zu geben und unterstützend zur Lösungsfindung beizutragen.“* (Sielert et al. 2009, S.32)

Hier steht die Dialogbegleitung vor der Herausforderung, Hierarchiebildung und Abwertungsbestrebungen zu verhindern und ein wertschätzendes, gleichberechtigtes Gesprächsklima zu bewahren.<sup>411</sup> Je enger der Prozess der Gruppenbildung mit der Dialogrunde verknüpft ist, etwa weil keine anderen Übungen und Methoden zum Einsatz kommen, desto schwerer wird es, den Anspruch des gemeinsamen Denkens umzusetzen. Gruppenbildungsdynamiken müssen daher bei der Planung und Durchführung von dialogischen Lernprozessen unbedingt berücksichtigt werden.

Ganz dem Credo von DeMare folgend, sehe ich Kommunikation als etwas an, das gelernt und geübt werden muss. Die reine Beherrschung der Sprache, d.h. von Grammatik genügt dafür nicht, auch die Einsicht, dass Rahmenfaktoren, gültige Prinzipien, Setting und Regeln sich signifikant auf den Gesprächsprozess und die Gruppendynamik auswirken, sie nicht nur stillschweigend existieren, sondern aktiv ausgehandelt und geändert werden können, ist eine Erfahrung, die Lernenden mehr Anpassungsmöglichkeiten an unterschiedliche Kommunikationssituationen erlaubt. Eine Beschäftigung mit der Wechselwirkung von Denken und Sprache ist dabei unumgänglich, da die Denkprozesse sich signifikant auf das Verhalten und damit die Redehandlungen auswirken. Der epistemische Zweck der weiteren dialogischen Gesprächsformen konzentriert sich allein auf Gestaltungsanforderungen, die an ein wertschätzendes und gleichberechtigtes

---

<sup>410</sup> vgl. Sielert et al. (2009) S.32; vgl. Page & Donelan (2003) S.125

<sup>411</sup> Auch die unterschiedliche Wahrnehmung der einzelnen Teilnehmenden muss erkannt werden, so sind dominante Akteure schneller davon überzeugt, dass eine harmonische und gleichberechtigte Kommunikationsstufe schon erreicht ist, die Perspektiven können daher stark divergieren. (vgl. Page & Donelan 2003, S.126)

Kommunikationsmedium herangetragen werden, so soll der Einfluss von Feedback und gewaltfreier Sprache erlebt werden. Diese Differenzierung wird augenscheinlich, wenn man sich die konkreten Zielsetzungen der anderen Methoden ansieht. Das Augenmerk im Circle liegt ganz klar auf der Art der Kommunikationsgestaltung, die Raum für gleichberechtigtem und gewaltfreien Austausch zulässt und so zu authentischen, narrativen Redebeiträgen ermuntert. Jedoch wird der Betrachtung kognitiver Illusionen keine tiefergehende Aufmerksamkeit und entsprechend kein eigener Übungsbereich zuteil. Der Circle-Ansatz bezieht sich lediglich auf Projektionen, d.h. Übertragungsphänomene, bei dem eigenen unbewusste und unkontrollierte Wünsche, Neigungen und Verhaltensweisen auf das Gegenüber gespiegelt werden.<sup>412</sup> Begründet hat den Begriff Schattenprojektion C.G. Jung. „Going back to the definition of shadow from its Jungian source—that we have both an accepted and a forbidden self—these covert behaviors most often stem from adaptations we made in childhood while doing our best to figure out who we really are.“ (Baldwin & Linnea 2010, S.130) Diese sollen anhand des gewaltfreien Gesprächsklimas zu Tage treten und überwunden werden können, konkrete vorbereitende Übungen zur Auflösung werden nicht angeboten.<sup>413</sup>

Bei der TZI liegt der Fokus auf ausbalancierten Verhältnissen von Individuum, Gruppe und Thema. Es soll ein Wertebewusstsein bei den Teilnehmenden geschaffen werden, der Fokus liegt auf Kooperation statt Wettkampf, Empathie und Gerechtigkeit, der Förderung des Verantwortungsbewusstseins und der Gestaltungskraft, die jedem Menschen inne wohnt.<sup>414</sup> Konkret geht es um die ethischen Werte der humanistischen Psychologie. Das entsprechende Gesprächssetting hierzu bietet die TZI. „Einfühlung, Empathie, Gerechtigkeit und Liebe sollten >Lernstoff< in der Schule sein. ... - Ein Wertewandel ist nötig – weg von der Einschätzung der Leistung als wichtigstem positivem Element – hin zum Wichtighalten des Menschseins auf diesem Planeten.“ (Cohn & Klein 1993, S.50) Themen sollen im Sinne der TZI nicht nur rational, sondern auch emotional zugänglich werden. Entsprechend stellen Narrationen auch in diesem Feld einen wesentlichen Teil der Redebeiträge dar.<sup>415</sup> Eine Weiterentwicklung der TZI-Methode findet sich innerhalb der 'Pädagogik der Vielfalt'. Dieses

---

<sup>412</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.127-142

<sup>413</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.134

<sup>414</sup> Cohn & Klein (1993) S.29,152

<sup>415</sup> Cohn (1991) S.112,116

didaktische Konzept verfolgt die Zielsetzung, durch biografische Selbstreflexion und themenbezogenen Input (theoretisches Grundlagenwissen) ein Verständnis für die Verschiedenartigkeit von Menschen zu vermitteln. Eine Haltung der Anerkennung soll dabei entwickelt werden, die im Alltag zu einer sensibilisierten Wahrnehmung von Gleichheit und Verschiedenheit führt und so einen respektvollen Umgang mit Anderen ermöglicht.<sup>416</sup> „Selbstachtung und Anerkennung der Anderen gehen hervor aus der einen Haltung des Respekts, die das gleiche Recht auf Lebensglück für die Verschiedenen gelten lässt.“ (Prenzel 2006, S.186)

Innerhalb der *cogenerative dialogues* wird nicht nur eine Standortbestimmung der gegenwärtigen Lernbedingungen kooperativ vollzogen, angestrebt wird die Aushandlung eines Konsens über künftige Maßnahmen, die zur Verbesserung des Lernklimas beitragen können.<sup>417</sup> Längerfristiges Ziel ist es, eine neue Lernkultur zu entwickeln, in der sich Schüler und Lehrkräfte an der Gestaltung beteiligen können. Die Stärkung der Eigenverantwortung des Einzelnen, die zentrales Anliegen ist, gleicht dem Anspruch der TZI (*Sei dein eigener Chairman.*). Wie schwierig jedoch die konkrete Umsetzung dieses gleichberechtigten Kommunikationskonzeptes an einem stark hierarchischen Ort wie der Schule ist, zeigt die Begrenzung der Teilnehmerzahl, die dem *cogenerative dialogue* bisher auferlegt wurde. „However, the emergence of solidarity necessitates active participation and a sense of group identity. These might best be achieved in small groups.“ (Tobin 2006, S.132)

Der Anti-Bias-Ansatz konzentriert sich auf die Überwindung von Diskriminierung, ihm wird im Vergleich zu den anderen dialogischen Kommunikationsformen eine Sonderrolle zuteil. Er kommt dem pädagogischen Anspruch des Dialogs am nächsten, da beispielsweise rassistische oder sexistische Vorurteile hinterfragt und überwunden werden sollen. Die Gruppenzugehörigkeit bietet den Nährboden für grundlegende Beurteilungen. Auffällig ist dabei besonders der oberflächliche Charakter, gerade leicht wahrnehmbare Kennzeichen sind die Auslöser von Vorurteilen und können zu Diskriminierung führen.<sup>418</sup> Das Ziel des Ansatzes ist es, durch Aufklärung im Rahmen von Gruppenarbeit Menschen zu sensibilisieren

---

<sup>416</sup> vgl. Sielert et al. (2009): S.20,23

<sup>417</sup> vgl. Tobin (2006) S.132

<sup>418</sup> Wichtig ist die Differenzierung, dass eine stereotype Annahme sich nicht in diskriminierendem Verhalten widerspiegeln muss. (vgl. Werth & Mayer 2008, S.380)



und ihnen gewaltfreie Mittel zur Überwindung von Diskriminierung mit auf den Weg zu geben.

„The goal is to generate development of individual consciousness and skills that enable people to be active initiators of change rather than conforming perpetrators or passive victims of social oppression.“ (Derman-Sparks & Brunson Phillips 1997, S.23)

## 5 Neugestaltung der Dialogmethode

„After all, yoga and the healing arts have been under conscious development for several thousand years. I believe dialogue, to be effective in groups and in larger social settings, requires a similar kind of development, a set of practices that can help us to understand it and let it blossom.“ (Isaacs 1999, S.80)

Isaacs verdeutlicht mit seinen Übungen, die den vier Lernbereichen, *Listening*, *Respecting*, *Suspending* und *Voicing* zugeordnet sind, die Notwendigkeit für eine umfassende praktische Annäherung an die zum 'gemeinsamen Denken' erforderlichen Fähigkeiten. Er wählt damit einen anderen Weg als die Hartkemeyers, die in der Struktur des Settings, der Rolle des Dialogbegleiters und den Regeln des Dialogs den stabilen Rahmen zu schaffen suchen, der auch im spannungsvollen, emotionsgeladenen Austausch den Teilnehmenden die Möglichkeit zum Hinterfragen eigener Annahmen bieten soll.<sup>419</sup> Die Abhängigkeit von einem konkreten Setting bietet zunächst Schwierigkeiten in der Anwendung, da die Durchführung auf Absprache und Zustimmung aller am Gespräch Teilnehmenden angewiesen ist. Regeln und Form sind dabei feste Gegebenheiten. Die Einzelübungen von Isaacs sind universeller nutzbar und bieten so die Chance zu fortwährender, eigenständiger Übung, auch fernab eines festgelegten Rahmens. Zugleich kann durch Übungen eine konzentriertere Hinwendung zu einzelnen Denkaspekten erzielt werden, was eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht und Überforderung vermeidet.

Das Circle-Setting bietet stattdessen eine erlebnisorientierte Methode, die gerade zum Einstieg wertvolle Erfahrungen über den Einfluss des Gesprächsrahmens für den Kommunikationsprozess vermittelt. Die Teilnehmenden werden zum Infragestellen bisheriger Kommunikationsformen und Normen angeregt und erlangen Einblick in die Vielseitigkeit mündlichen Austauschs. Ein Bewusstsein für die Gestaltungsvielfalt von Kommunikation kann entstehen. Die Erkenntnisschwerpunkte liegen dabei, in meinen Augen, jedoch eher auf den Gruppenprozessen selbst, dem gleichberechtigten und wertungsfreien Dialog zu einem bestimmten Anliegen.

---

<sup>419</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001): S.103-109

Ausgehend von Bohms These, die das Denken als Quelle fragmentarischer Handlungen und Konflikte lokalisiert, welche im zweiten Kapitel durch Abgleich mit der psychologischen Forschung bestätigt werden konnten, ist es mein Bestreben, gerade den komplexen Bereich der Denkparadoxien für Teilnehmende erfahrbarer zu gestalten. Zunächst möchte ich die von William Isaacs ausformulierten Übungen unter die zwei Schwerpunktfelder Partizipation und Propriozeption einordnen. Diese von Bohm übernommene Gliederung erlaubt eine übersichtliche Ordnung für eine Bestandsaufnahme. Unter Propriozeption (Reflexion) können alle eher eigenständigen Leistungen der Teilnehmenden verstanden werden, die sich auf die aktive Auseinandersetzung mit den Denkparadoxien konzentrieren. Partizipation umfasst die für einen gelingenden Austausch notwendigen Übungen, die eine gleichberechtigte, gewaltfreie Atmosphäre hervorrufen. Kriterien für kommunikationsfördernde Übungen entnehme ich dabei unter Berücksichtigung der zuvor erläuterten Methoden gleichberechtigter und gewaltfreier Kommunikation. Es ist klar, dass die Gesprächsatmosphäre eine wesentliche Voraussetzung für die Beschäftigung mit kognitiven Illusionen darstellt. Nur in einem gleichberechtigten und wertschätzenden Raum ist eine aktive und gefahrenfreie Ausbuchstabierung der eigenen Denkmuster möglich.

## **5.1 Übungsanregungen zur Stärkung der gleichberechtigten Teilhabe**

Hinter dem Prinzip der Partizipation steckt der Ganzheitsgedanke, um sich auf den anderen einlassen zu können, muss ein sicherer Rahmen geschaffen werden. Empathie, Eigenverantwortung und Gleichberechtigung sind die charakteristischen Partizipationselemente. Die bisherigen Hilfsmittel des Dialogs, die eine wertschätzende Atmosphäre hervorrufen sollen, umfassen das Kreissetting, aber auch die Einführung und Erklärung der Kernkompetenzen und Übungen durch den Dialogbegleiter. Der Abschnitt stellt sich der Frage, welche Rahmenbedingungen ein Klima der verantwortungsvollen Teilhabe begünstigen. Als Orientierungsmarken habe ich die thematische Verteilung von Isaacs übernommen, der die dialogische Kommunikationspraxis in die Bereiche: Zuhören, Respektieren, Suspendieren und freies Sprechen untergliedert. Seitenblicke zu anderen dialogischen Methoden sind ein wesentlicher Bestandteil des Abschnittes, um Anregungen zu erhalten und Vergleiche zu ermöglichen. Gerade die Circle-Methode wählt von vornherein einen interaktiveren Weg, um Gleichberechtigung zu gewährleisten. In ihr werden vor der

Gesprächsrunde, sogenannte *Agreements* gemeinsam getroffen, so dass schon in dieser Vereinbarungsphase alle gleichermaßen beteiligt werden.<sup>420</sup> Die *Agreements* beinhalten dabei die für den Austausch im Circle gültigen Verhaltensweisen. Das Aushandeln kann vertrauensbildend wirken, zudem treten dabei auch Bedenken und Befürchtungen an die Oberfläche, die so besprochen werden können. „Negotiating agreements is a strong indicator of the level of trust and confidence, or of tension and concern, that already exists in the social field.“ (Baldwin & Linnea 2010, S.24) Die Art der Behandlung, die Gruppenmitgliedern durch den Leiter, in unserem Fall dem Dialogbegleiter zuteil wird, ist relevant für die Zufriedenheit, so werden Leiter, die versuchen, gegensätzliche Standpunkte zu integrieren, meist als nachdenklich und kreativ eingestuft.<sup>421</sup> Es festigt sich durch den aktiven Einbezug der Teilnehmenden, meines Erachtens das Verantwortungsbewusstsein, zugleich wird eine intensive Auseinandersetzung erleichtert, da alle gleichermaßen angeregt werden, Regeln zu entwerfen, die für einen hierarchiefreien, vertrauensfördernden Austausch geeignet sind.<sup>422</sup> Auch wird eine Haltung angeregt, die sich mehr am Einbringen statt am Profitieren orientiert, da gleichermaßen alle angehalten sind, an der Gestaltung des Kommunikationsrahmens mitzuwirken.

### 5.1.1 Praxisfeld Zuhören

Dass Zuhören eine Aktivität ist, zeigt sich in der Aufgliederung von Schulz von Thun, der jeder Nachricht vier Informationsebenen zuschreibt.<sup>423</sup> „Was zwischenmenschliche Kommunikation so kompliziert macht, ist: Der Empfänger hat prinzipiell die freie Auswahl, auf welche Seite der Nachricht er reagieren will.“ (Schulz von Thun 2011, S.49) Aber nicht nur emotionales Verständnis, sondern auch sachliches Verstehen sollen im Dialog gestärkt werden. Auch Bedeutungsrahmen von Begriffen können sehr unterschiedlich ausfallen, Bedeutungen können von Mensch zu Mensch, aber auch situativ wechseln. Quine

---

<sup>420</sup> Baldwin & Linnea (2010) S.23/24

<sup>421</sup> Peterson (1999) S.321

<sup>422</sup> Ein kooperativer Anspruch bei der Aufstellung der Gesprächsnormen wirkt sich zudem positiv stabilisierend auf die Gruppenbildungsdynamik aus und verhindert eine hierarchische Trennung zwischen dem Dialogbegleiter und der Gruppe.

<sup>423</sup> vgl. Schulz von Thun (2011): S.27-67; Die vier Ebenen lauten: Sachebene, Beziehungsebene, Selbstoffenbarungsebene und Appellebene. Die Unterteilung in unterschiedliche Informationsebenen, erweitert das Spektrum möglicher Bezüge, das innerhalb von Kommunikation getroffen werden kann. Diese Herangehensweise ist nicht neu, so findet sich bei Fiehler beispielsweise ein Modell, welches emotionale und rationale Ebene differenziert, sozusagen Beziehungs- und Sachebene. (vgl. Fiehler 1990, S.36)

bezeichnet diese Ungenauigkeiten als Vagheiten.<sup>424</sup> Verstehen ist eine Tätigkeit, die über bloßes Empfangen von Nachrichten hinaus geht. „Außer der Wortschatzkenntnis und Grammatikbeherrschung braucht man zum Verstehen von Gesagtem eine Kenntnis der Person, ihrer Einstellungen und Gewohnheiten, Kenntnis und Einschätzung der Situation und des Kommunikationsablaufs, Wissen von der Welt, in der man lebt und auf bestimmte Weisen nach Regeln miteinander kommuniziert.“ (von Polenz 1988, S.300) Der Vorgang des Verstehens ist ein sehr komplexer Prozess, bei dem der Hörende Annahmen über das Gemeinte tätigt. Das Gemeinte ist die situativ aktuelle Eingrenzung des Bedeutungsrahmens eines Begriffs.<sup>425</sup> Dabei ist es offenkundig, dass Missverständnisse oft durch eine Schiefelage der Interpretation des Hörenden im Verhältnis zur Äußerung des Sprechenden ausgelöst werden. Erst ein Bewusstsein für die Wechselwirkungen, die Diskrepanzen, die zwischen Intention und Verstandenem liegen können, die wiederum in die Antworten einfließen und damit eine spezifische Gegenreaktion auslösen, fördert die Akzeptanz der wechselseitigen Verantwortlichkeit am Gesprächsverlauf.<sup>426</sup> Da für gewöhnlich die Art des Zuhörens für den Sprechenden nicht offenbar wird, setzt Schulz von Thun auf die Handlung der Rückäußerung. „Ich mache das Ergebnis meines Zuhörens zum Gegenstand meiner Rückäußerung. Hinzu kommt, dass ich mich dabei eigener Wertungen enthalte und Formulierungen wähle, von denen ich annehmen kann, dass der andere sie gerne unterschreiben wird.“ (Schulz von Thun & Stierlin 2009, S.241) Durch das wechselseitige Prüfen der Bedeutung von Aussagen, wird Verständnis befördert. Eine ähnliche Kommunikationsstrategie findet sich auch bei Rosenberg.<sup>427</sup> Zudem wird sie zur Zeit auch schon erfolgreich zur Konfliktbewältigung angewandt.<sup>428</sup> Die Technik der Rückäußerung stellt in meinen Augen eine Bereicherung für den Dialog dar, da so Missverständnisse, die durch die falsche Deutung des Gesagten zustande kommen, entkräftet werden können. Verstehen wird von Bohm als pluralistisches Erfassen eines Themas gedeutet. Nicht die Festlegung auf eine Perspektive, sondern die Erkenntnis der Vielseitigkeit der Standpunkte und Bedeutungsrahmen liegt dem Verstehensprozess zugrunde.

<sup>424</sup> vgl. Quine (1980) S.84ff.,222ff.

<sup>425</sup> vgl. von Polenz (1988) S.298-301

<sup>426</sup> Zur Kreislörmigkeit und wechselseitigen Verbundenheit von Kommunikationsbeiträgen vgl. auch: Watzlawick et al. (1990) S.48

<sup>427</sup> vgl. Rosenberg (2010) S.118-122

<sup>428</sup> So ist sie ein elementarer Teil der *Restorative Circles*, die sich methodisch an der Gewaltfreien Kommunikation (GfK) nach Rosenberg orientiert. Die Technik sorgt zum einen für eine Entschleunigung des Gesprächsprozesses, zum anderen wird eine Annäherung von Sender und Empfänger erzeugt. Das Verständnis füreinander wird gefördert. (vgl. <http://www.restorativecircles.org> )

„So understanding is an act in which the totality of experiencing is comprehended as sides or aspects. [...] We see then that each act of understanding must comprehend a whole. [...] In this point of view, the separation of “subject“ and “object“ is dropped. What is fundamental is the act or process itself.“ (Bohm 1999, S.231)

Eine Schulung des partizipierenden Zuhörens sollte sich sowohl auf Verstehen als auch auf mitfühlendes Zuwenden konzentrieren, beide Bereiche sind kennzeichnend für das aktive Zuhören, dennoch erfordern sie unterschiedliche Herangehensweisen. Beim empathischen Zuhören ist die Akzeptanz der anderen Person primär. Es geht um die Bejahung seiner Selbst.<sup>429</sup> Dies kann praktisch durch einen Rollentausch erlebt werden<sup>430</sup>, dem Bestreben sich ganz in seine Lage hineinzusetzen, seine Gefühle wahrzunehmen und von eigenen Bewertungen abzusehen. Eine emotionale Annäherung ist das tragende Element, weshalb Benesch auch bei seiner Übung Wert auf die Gefühlskomponente des Erzählstoffs legt.

Beim Verstehen liegt der Schwerpunkt auf den Interpretationsrahmen, die Begriffen eigen sind, die Mehrdeutigkeit bzw. Vagheit, die individuelle Färbung durch Erfahrung, aber auch die gesellschaftliche Konventionalität, die Worten stets anhaftet. Die Leistung liegt darin, sich in den Begriffsrahmen des anderen hineinzudenken, ohne eigene Bedeutungen hinzuzufügen. Es bietet sich daher die Rückäußerungsübung von Schulz von Thun an, bei der sich der Zuhörende aufs Paraphrasieren des Wahrgenommenen und Verständnisfragen besinnt. Auch hier ist Wertungsfreiheit ein Charakteristikum, das Ausblenden der eigenen Interpretationen und Beurteilung. Dadurch wird ein Einlassen auf die Deutungen des Gegenübers möglich. Die abschließende Reflexion und ein wechselseitiger Austausch über die unterschiedlichen Bedeutungsrahmen des Gesprochenen sind eine wertvolle Ergänzung. Die Uneindeutigkeit des Sprachlichen wird offenbar, das aktiv konstruierende und einordnende Moment, das beim Hören automatisch hinzukommt, kann erlebt werden. Als

---

<sup>429</sup> Schulz von Thun & Stierlin (2009) S.241; vgl. auch Carl Rogers Konzept der bedingungslosen positiven Beachtung. Hier wird die Selbsterfahrung eines anderen als bedingungslos eingestuft, wenn sie wertungsfrei verläuft. (vgl. Rogers 1991, S.34/35); Diese Haltung, die sich auf die Akzeptanz des Menschen konzentriert, findet sich auch bei Buber wieder. (vgl. Buber 1973, S.293)

<sup>430</sup> Bei Isaacs findet sich eine weitere Übungsanregung mit dem Titel *Listen as if it were all in me*, sie ist dem Übungsfeld des Respektierens zugeordnet. Die Kategorisierung verdeutlicht das enge Ineinandergreifen der Übungsfelder. Auch in ihr steht der bewusste Rollentausch im Vordergrund, die Erkenntnis, dass wir uns mit allem Gehörten auseinandersetzen und es einordnen, wir bewusst oder unbewusst teilhaben. Die Trennung zwischen Hörer und Gehörten, die Distanzierung soll aufgehoben werden. (vgl. Isaacs 1999, S.124-127)

sprachliches Mittel ist die Frage besonders hervorzuheben. Echte Verständnisfragen sollten jedoch frei von Suggestionen sein, durch sie kann das Paraphrasieren ergänzt werden. Es geht nicht nur darum, durch die Wiedergabe in eigenen Worten zu erfahren, ob man richtig verstanden hat, sondern darum bei Unklarheit durch Nachfragen sich ein Bild von der konkreten Bedeutung einzelner Aspekte zu machen. Ähnlich der unterschiedlichen Sichtweise, die es auf Fehler gibt, so können sie als Erlebnis des persönlichen Scheiterns oder als Chance der Wissenserweiterung gewertet werden.

Bisher gibt es im Praxisfeld Zuhören zwei Übungen, die eine partizipierende Haltung zu befördern suchen. Die Einzelübung *Stick to the facts*<sup>431</sup> von William Isaacs und die interaktive Übung *Zuhören*<sup>432</sup> von Michael Benesch. Problematisch ist, dass die meisten Übungen von Isaacs mehr Arbeitsanregungen darstellen, d.h. sie nicht in ausformulierter Form zugänglich sind. Bei *Stick to the facts* liegt die Herausforderung im Differenzieren zwischen tatsächlich Gehörtem und den eigenen Interpretationen. Da das neutrale Einlassen auf die Erzählungen des Anderen, der erste Schritt für ernsthafte Kommunikation ist, orientiert sich die Übung an dem Zweck, eine unvoreingenommene Ebene zu schaffen, von der aus das Gesagte emotional und rational nachvollzogen werden kann. Die Übung von Benesch wiederum betont vor allem die Selbstoffenbarungsebene der Nachricht, da es sich in Erzählungen um persönliche, für den Sprechenden wichtige Erlebnisse dreht. Benesch liefert eine genauere Anleitung. Es handelt sich um eine Trainingsanweisung für zwei Personen. Beide sollen einander bewegende Momente erzählen. Während der Erzählung darf nicht unterbrochen oder bewertet werden, danach soll der Hörende zusammenfassen, was er verstanden hat. Schließlich werden die Rollen getauscht und abschließend über das Erlebnis gemeinsam reflektiert. Der Fokus bei Beneschs Übung liegt klar auf einer empathischen Haltung, da nichts bewertet oder verändert werden soll, erst in der Reflexion werden die erlebten Gefühle besprochen. Narration ist die dominierende Sprechweise, dadurch wird ein emotionaler Zugang zum Gegenüber erleichtert. Die bisherigen Übungen von William Isaacs legen ihren Schwerpunkt auf eine innere Auseinandersetzung mit den Effekten, die durch Gespräche im Gemüt ausgelöst werden können. Das Ziel ist das selbstständige Ergründen und Hinterfragen.<sup>433</sup> Die Übungsanregung *Stick to the facts* versinnbildlicht die Schwierigkeiten,

---

<sup>431</sup> vgl. Isaacs (1999) S.93/94

<sup>432</sup> vgl. Benesch (2011) S.136-138

<sup>433</sup> So sind charakteristischerweise seine Übungen eher Fragen, die sich der Anwender selbst in Bezug auf die

die das vage und mehrdeutige Spielfeld sprachlicher Bedeutung den Kommunikationsteilnehmenden aufbürdet.

Eine semantische Technik, die Bohm nutzt und auf die ich mich gern beziehen möchte, liegt in der Vergleichsdimension, je nachdem welche sprachliche Analogie ich an einen Sachverhalt anlege, kann ich ganz unterschiedliche Reaktionen und Assoziationen hervorrufen. Die Metapher wird zum Maßstab der Beurteilung. Bohm zeigt das am Bedeutungswandel des Wortes *hamartia* (griech.). Die ursprüngliche Bedeutung hat nichts mit der biblischen Auslegung gemein. In der Bibel werden durch das Wort schuldhaft, sündhafte Taten dargestellt, während es im griechischen Original viel neutraler als Verfehlung, bzw. den Umstand 'nicht das Ziel zu treffen' verstanden wurde.<sup>434</sup> Diese Änderung des Bedeutungsrahmens zeigt, wie unterschiedlich die Wirkung ein und desselben Wortes sein kann. Betrachte ich Fehler als schuldhafte Sünde oder als Fehldeutung hat weitreichende Effekte auf die emotionale Markierung, die das Wort auslöst und ebenso auf die folgende Reaktionsweise. Eine Loslösung des Begriffs vom Stigma des Schlechten erleichtert eine offener Begegnung mit Fehlern, sie ermöglicht einen Blickwinkel jenseits der Dichotomie von gut und böse. Der Arbeit mit solchen Bedeutungsverschiebungen *frame experiments* hat sich Chris Argyris gewidmet.<sup>435</sup> Welchen Rahmen ich Ereignissen gebe, aus welcher Perspektive ich sie betrachte, beeinflusst Wahrnehmung und Bewertung.<sup>436</sup> Die Bedeutung, die Fehlern zugeschrieben wird, hat großen Einfluss auf das Lernverhalten. Menschen, die Fehler bemerken, schreiben sich die Fehlerhaftigkeit oft selbst zu, d.h. sie nehmen sie zu persönlich.<sup>437</sup> Eine Fokussierung auf das Potential, das sich durch Fehler bietet, ist jedoch genauso möglich. „An alternative frame regards mistakes as puzzles to be engaged and solved, thereby making them opportunities for learning.“ (Argyris et al. 1985, S.288)

---

jeweilige Gesprächssituation stellen soll. Der Schwerpunkt im Übungsfeld des Hörens liegt dabei auf der Ergründung eigener Annahmen und Wertungen mit dem Ziel, ein Bewusstsein für die sonst unbewusst ablaufenden Wertungstätigkeiten des Denkens zu erlangen.

<sup>434</sup> Bohm (1985) S.63-67

<sup>435</sup> Eine wichtiges Beispiel für eine Bedeutungsrahmenverschiebung ist die Frage nach dem Charakter, dem man der lernenden Haltung gibt. Sie kann als passiv aufnehmend oder aktiv gestaltend verstanden werden und löst entsprechend andere Handlungen aus. (vgl. Argyris et al. 1985, S.403)

<sup>436</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.58

<sup>437</sup> Argyris et al. (1985) S.283, 287



## 5.1.2 Praxisfeld Respektieren

Der zentrale Aspekt des gleichberechtigten Austauschs liegt im respektvollen Umgang miteinander. Daher konzentrieren sich die meisten Übungen dieses Feldes auf eine geeignete Form des Feedbacks. Wie Bohm schon angemerkt hat, ist eine Bedingung des Dialogs seine Wertungsfreiheit. Die Hartkemeyers regulieren diesen Aspekt, indem bei den Teilnehmenden der Fokus innerhalb des Dialogprozesses auf Offenheit, Empathie und Anerkennung gelenkt wird, auf Bewertungen anderer Beiträge soll verzichtet werden.<sup>438</sup> Erst das Check-Out bietet die Chance, die eigenen Erlebnisse offen zu beurteilen.<sup>439</sup>

Der neutrale Standpunkt wird auch in den Diskussionen der Anti-Bias-Arbeit genutzt.<sup>440</sup> Eine Ablehnung gegenüber moralisierender Einordnung der fremden Aussagen findet sich auch bei Rosenberg wieder.<sup>441</sup> Der Grund dafür liegt in den negativen Konsequenzen, die abwertendes Feedback in Gruppen für Erkenntnis- und Lernprozesse hervorruft. Menschen mit vom Gruppenkonsens abweichenden Standpunkten sind in normalen Gruppen meist der Stigmatisierung preisgegeben. Der Wunsch konforme Äußerungen anzubieten und so Anerkennung in der Gruppe zu erlangen, ist umso stärker, je mehr wir uns mit der Gruppe identifizieren. Es entsteht ein Konformitätsdruck, da negatives Feedback oder gar ein Gruppenausschluss in hohem Maß bedrohlich für die Selbstdefinition sind.<sup>442</sup> Entsprechend kommt es zur Selbstzensur und dem Streben nach Konsens (Konformität). Menschen besitzen zu gleich ein großes Repertoire an *face-saving* Strategien, die sie vor Ablehnung und Anfeindung schützen.<sup>443</sup> Diese Techniken haben den Zweck, das eigene Image, aber auch das anderer zu bewahren.<sup>444</sup> „Da jeder Interaktionsteilnehmer, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen, bemüht ist, sein Image und das der anderen zu wahren, entsteht

---

<sup>438</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.91

<sup>439</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.109

<sup>440</sup> vgl. Derman-Sparks & Brunson Phillips (1997) S.42

<sup>441</sup> vgl. Rosenberg (2010) S.36

<sup>442</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.191,294,337

<sup>443</sup> Die Palette reicht dabei von starker Abstraktion, dem Nutzen unpersönlicher Verallgemeinerungswörtern wie 'man' oder 'es', über herausfordernde Fragen, die den anderen zur Selbstoffenbarung nötigen sollen, bis hin zu Selbstverkleinerungen, um Komplimente zu erhaschen. (vgl. Schulz von Thun 2011, S.123-129)

<sup>444</sup> Image ist dabei immer als soziales Konstrukt zu verstehen, das von den gängigen Regeln der Gruppe und der Definition der Situation festgelegt wird. (vgl. Goffman 1986, S.11) Die Wahrung des eigenen Images kann beispielsweise in der Vermeidung der Preisgabe bestimmter Image schädigender Informationen liegen. (vgl. Goffman 1986, S.21-25)

wie selbstverständlich eine stillschweigende Kooperation [...].“ (Goffman 1986, S.35) Die Kooperationstendenz kann sich hemmend auf Schlussfolgerungs- und Erkundungsbestrebungen auswirken. Ein Ansinnen im Feld des Respektierens muss entsprechend sein, das Auslösen derartig den Kommunikationsprozess verfremdender Strategien zu verhindern.

So ist es fraglich, ob der Verzicht auf Feedback tatsächlich das Vertrauen in der Gruppe fördert oder nicht eher für Skeptizismus sorgt.<sup>445</sup> „Our theory and data suggest that notions of support that emphasize praise and minimize criticism can actually undermine trust.“ (Argyris et al. 1985, S.311) Problematisch ist das Zurückhalten der Bewertung, weil nicht mehr offensichtlich ist, was der andere wirklich denkt, Bewertungen können insgeheim gedanklich vorgenommen werden. Der Sprechende kann sich nicht sicher sein, wie ernsthaft das Feedback tatsächlich gemeint ist. Natürlich gibt es nie Gewissheit über die tatsächliche Wahrhaftigkeit des geäußerten Feedbacks, jedoch schränkt eine Regelung, die lediglich wertfreies oder positives Feedback erlaubt, das Spektrum der Möglichkeiten von vorn herein ein und begrenzt damit Authentizität und Offenheit. Ein respektvoller Umgang sollte Kritik enthalten dürfen, sonst verkommt positives Feedback zu kraftloser Nettigkeit.<sup>446</sup> Allerdings ist die Art und Weise der Formulierung und Auseinandersetzung von entscheidender Bedeutung. Es darf nicht zu reiner Abwälzung der Fehler und unangenehmen Gefühlsreaktionen kommen.<sup>447</sup>

Eine Strategie des Umgangs mit unangenehmen Gefühlen und Äußerungen ist eine Schwerpunktverlagerung auf die Selbstoffenbarungsebene der Nachricht. „Jede Nachricht enthält (auch) eine Selbstoffenbarung – dies ist ein existenzielles Phänomen, durch das jedes Wort zum Bekenntnis und jede Äußerung zur Kostprobe der Persönlichkeit wird.“ (Schulz von Thun 2011, S.109) Auf dieser Ebene gibt der Sender Teile seines Wesens, seiner Werte und Glaubenssätze preis. Er konzentriert sich auf die Wirkung, die Meinungen und Äußerungen

---

<sup>445</sup> Feedback ist wichtig, um erkennen zu können, wie die eigenen Annahmen von Anderen aufgenommen werden. (vgl. Argyris et al. 1985, S.291)

<sup>446</sup> vgl. Schulz von Thun (2009) S.36

<sup>447</sup> Statt dessen soll der Fokus auf den eigenen Denk- und Erfahrungsprozessen und deren Ergründung liegen. (Argyris et al. 1985, S.443)

auf ihn selbst haben und teilt diese Gedanken und Gefühle mit. Gekennzeichnet ist diese Kommunikationsebene durch Ich-Botschaften, diese nehmen kontroversen Gesprächen die feindselige Stimmung, die durch Du-Botschaften entstehen kann. Du-Botschaften verbergen das eigentliche Ansinnen des Senders und überspielen es, dabei werden eigene Gefühle, Bedürfnisse und Gedanken auf das Gegenüber abgewälzt.<sup>448</sup> Meist enthalten Du-Botschaften ein Urteil über den Angesprochenen. Negative Beurteilungen lösen Abwehrverhalten aus, da sie das Selbstbild verletzen.

Im Grunde liegt der Kniff bei Ich-Botschaften darin, die eigene Verletzlichkeit verlauten zu lassen, statt das Gegenüber zu be- oder verurteilen. Es ist nicht verwunderlich, dass Ich-Botschaften in vielen an Gleichberechtigung orientierten Kommunikationsformen Verwendung finden.<sup>449</sup> Auch Michael Benesch legt beim Feedbackgeben innerhalb des Dialogs auf Ich-Formulierungen wert. Gleichzeitig betont er den Nutzen der Offenbarung der eigenen Werte, um dem Feedback Erhaltenden die Chance zu geben, die Gedanken des Feedbackgebers nachzuvollziehen.<sup>450</sup> Für Chris Argyris liegt der Schlüsselaspekt des respektvollen Miteinanders im wechselseitigen Offenbaren von Attributionen und Bewertungen. Dadurch ist es möglich, die Bedingungen zu rekonstruieren, unter denen diese Bewertungen getätigt werden und Rückschlüsse auf die Intentionen der Handlungen, aber auch die angewandten *face-saving* Strategien zu ziehen.<sup>451</sup> Diese ernsthafte und gleichberechtigte Teilhabe spiegelt sich auch in den Verhaltensanforderungen an den Begleiter (Interventionist bei Argyris) wieder.<sup>452</sup>

Aus einem ganzheitlichen Blickwinkel heraus betrachtet, besitzt Feedback zwei Gesichter, es ist nicht nur Reaktion, sondern zugleich Aktion, eine systemische Wechselwirkung besteht. „In mastering systems thinking, we give up the assumptions that

---

<sup>448</sup> Schulz von Thun (2011) S.125/126

<sup>449</sup> In der TZI findet sich die Hilfsregel: „Vertritt dich selbst in deinen Aussagen; sprich per >Ich< und nicht per >Wir< oder per >Man<.“ (vgl. Cohn 1991, S.123); Schulz von Thuns Konzept erlebnisaktivierender Praxisberatung nutzt die Selbstkundgaben (Ich-Botschaften) zur Vertrauensbildung. „Selbstkundgaben sind eine gute Möglichkeit, in der Gruppe wieder zusammenzukommen, der Protagonist steht mit seiner Selbstkundgabe nicht mehr alleine.“ (Schulz von Thun 2001, S.49); Auch bei der Konfliktlösungsmethode der *Restorative Circles*, die an der GfK orientiert ist, finden Selbstkundgabestrategien Anwendung.

<sup>450</sup> vgl. Benesch (2011) S.120

<sup>451</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.244

<sup>452</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.269

there is an individual, or individual agent, responsible. The feedback perspective suggests that everyone shares responsibility for problems generated by a system.“ (Senge 2006, S.78) Das ganzheitliche Element betont auch Isaacs mit dem Prinzip der Kohärenz, welches er dem Übungsfeld des Respektierens zu Grunde legt.<sup>453</sup> Äußerungen, die das eigene Werten und Denken transparent machen, sind daher für den dialogischen Prozess von entscheidender Bedeutung. Der Sinn liegt nicht darin Feedback lediglich auszusparen oder auf Lob zu beschränken, auch die Fähigkeit Kritik wertschätzend zu äußern, soll gefördert werden. Die unterschiedliche Wirkung von Beobachtungs- und Bewertungssätzen wahrzunehmen, ist die Grundlage für das Erlernen konstruktiver Feedbackstrategien. Der Kern dieses Übungsfeldes ist, Feedback geben zu können, welches den Rahmen respektvoller Teilhabe bewahrt und zugleich das authentische Denken und Fühlen jedes Teilnehmenden hervortreten lässt.

Beim Bewerten von anderen Menschen spielen zumeist auch soziale Vergleiche eine herausragende Rolle. Soziale Vergleiche können unsere Urteile verzerren, sie dienen in der Regel dem Erhalt oder der Steigerung des Selbstwerts. Ob es zu einem Kontrastierungseffekt oder zu Angleichung kommt, hängt dabei nicht nur von der Ähnlichkeit der Vergleichskomponenten ab, sondern wird zudem von der Vergleichsrichtung bestimmt. Die Frage ist, ob ich der Ausgangspunkt des Vergleichs bin, oder der andere und ich somit seine oder meine Charakteristika dem Vergleich zu Grunde lege.<sup>454</sup> Auch der Fokus, d.h. ob der Vergleich sich auf die Gemeinsamkeiten oder aber Unterschiede konzentriert, ist ausschlaggebend für das Vergleichsergebnis.<sup>455</sup> Diese Ergebnisse zeigen, wie variabel soziale Vergleiche ausfallen können. „In fact, a comparison with the exact same standard may yield opposing judgmental consequences depending on the momentary position the self assumes in relation to the standard.“ (Mussweiler et al. 2004, S.841) Es ist offensichtlich, dass das Wissen über den fast schon willkürlichen Charakter von sozialen Vergleichen geschärft werden muss, da soziale Vergleiche als elementare Bewertungsprozesse angesehen werden müssen. Sie sind grundsätzlich selbstwertorientiert und werden genutzt, um den Selbstwert zu stärken oder zumindest zu erhalten. Aufgrund dessen sind auch Kontrastierungen gegenüber Menschen, die vermeintlich schlechteren sozialen Status haben, häufig.<sup>456</sup> Diese

---

<sup>453</sup> vgl. Isaacs (1999) S.117-121

<sup>454</sup> vgl. Mussweiler (2001) S.45

<sup>455</sup> vgl. Mussweiler et al. (2004) S.841

<sup>456</sup> vgl. Levine et al. 1993, S.594

Abgrenzung und Abwertung gefährdet den gleichberechtigten wertschätzenden Umgang, der ein tragendes Kennzeichen des Dialogs ist.

Die Verarbeitung selbstwertrelevanter Informationen kann sehr intensive Emotionen auslösen. Daher muss auch der Stellenwert von Wut oder Angst, die beim Anhören gegensätzlicher Standpunkte aufflackern und die Gefahr bieten, in Äußerungen einzufließen, erkannt werden. Starke Gefühle können zu einer ernsthaften Probe der respektvollen Haltung werden. Es ist fraglich, ob ein Training, dass sich lediglich auf Zurückhaltung oder Unterdrückung bezieht, wirklich fruchtbar ist.

Bewertungen basieren auf Wahrnehmungen. Bestimmte kognitive Illusionen beeinflussen die Wahrnehmung eines Menschen und erfordern daher Beachtung. Eine *correspondence bias*, d.h. eine Schlussfolgerung, die auf irrtümlich angenommenen Zusammenhängen beruht, kann dabei mehrere Ursachen haben. Beim fundamentalen Attributionsfehler (*fundamental attribution error*) beispielsweise, werden Informationen nicht richtig ausgewertet und Ursachen für das Verhalten einer Person werden ihrem Charakter zugeschrieben.<sup>457</sup> Unter *Salienz* versteht man die Auffälligkeit bestimmter Reize, je außerordentlicher der Reiz im Verhältnis zum Rest ist, desto eher wird er überbewertet.<sup>458</sup> Michael Benesch nimmt Bezug auf eine besondere Form der *Salienz*, den *Halo-Effekt*. „Einzelne Eigenschaften überstrahlen den Gesamteindruck, den wir von einer Person haben, beeinflussen also massiv unsere Bewertungen.“ (Benesch 2011, S.142) Diese Beispiele verdeutlichen, wie ungenau schon die Wahrnehmung arbeitet und wie stark unsere Schlussfolgerungen von fragwürdigen, teilweise unbewussten Bewertungsprozessen beeinflusst werden. Die Beschäftigung mit kognitiven Illusionen ist im Übungsfeld Respekt empfehlenswert. Eine Übung von Michael Benesch ist bemüht, die Aufmerksamkeit auf die Wirkung von wertendem Feedback im Vergleich zu reinen Beobachtungen zu lenken.<sup>459</sup> Eng verwandt mit dieser Übung ist die *Linke Spalte* Übung von Johannes & Martina Hartkemeyer

---

<sup>457</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.139

<sup>458</sup> Werth & Mayer (2008) S.144

<sup>459</sup> Ein Übungsteil besteht darin, den Anderen lediglich zu beschreiben, während der zweite Teil zusätzlich mit Bewertungen versehen ist. Ein Fazit von Benesch ist dabei, dass es Schwierigkeiten gibt, auf Wertungen während der Beobachtungsphase komplett zu verzichten. (vgl. Benesch 2011, S.142)

& Freeman Dhority.<sup>460</sup> Eine Gesprächssituation soll hierbei erinnert werden, dabei werden getrennt von einander einerseits die konkreten Sprachhandlungen und andererseits die tatsächlichen Gedanken, Gefühle notiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Wahrnehmung der Differenzen von tatsächlicher Äußerung und zurückgehaltenen Gedanken und Gefühlen.<sup>461</sup> So kann zugleich ein Einblick in die eigenen mentalen Modelle, aber auch in die regulierenden Einflüsse sozialer Konvention, der Abhängigkeit der Angemessenheit von Äußerungen im Rahmen spezifischer sozialer Kontexte gewonnen werden. Auch Isaacs formuliert einige Übungsideen. Bei *Learn to hold tension* soll gelernt werden, die eigenen abwehrenden Emotionen, die beim Hören konträrer Standpunkte ausgelöst werden, zurückzuhalten.<sup>462</sup> Auch die Konzentration auf die Gegensätzlichkeit der fremden Perspektive, der Versuch sie zu einem kohärenten Ganzen zu ergänzen, soll Anerkennung verstärken.<sup>463</sup> Beim Austausch in der Gruppe liegt der Übungsschwerpunkt auf einem Gesprächsklima, das opponierenden Sichtweisen Raum gibt.<sup>464</sup> Denkbar wären auch Übungen, die den Kontrast von unterschiedlichem Feedback vor Augen führen. Im Rollenspiel können so Gesprächssituationen einmal mit harscher verletzender Kritik, einmal ohne jede Form von Bewertung und einmal mit wertschätzender Kritik erlebt werden. Die unterschiedliche Wirkung tritt durch die direkte Abfolge viel stärker zu Tage.

Sprachlich sollte die Übung durch Experimente, in denen die Teilnehmenden Feedback nacheinander in *Ich-Form*, *Du-Form*, *Man-Form* und *Wir-Form* formulieren und so durch direkten Vergleich der unterschiedlichen syntaktischen Strukturen ein Gefühl für die unterschiedliche Wirkung des Feedbacks erlangen können, ergänzt werden. So kann ein Bewusstsein dafür geschärft werden, dass nicht nur die inhaltliche Bezugnahme, sondern schon der Satzbau und die Wahl des nominalen Pronomens die Aussage entscheidend färbt.

<sup>460</sup> Diese Übung findet sich auch bei Michael Benesch wieder. (vgl. Benesch 2011, S.149-151); Sie stammt ursprünglich von Chris Argyris und ist Teil des Übungskonzeptes der Action Science. (vgl. Argyris et al. 1985, S.340/341)

<sup>461</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.259-262; Der Urheber dieser Übung ist der Handlungswissenschaftler Chris Argyris, seine Interventionsmethoden und seine Kommunikationsstrategien können den Dialog nachhaltig bereichern.

<sup>462</sup> Isaacs (1999) S.130/131

<sup>463</sup> *Make it strange* (vgl. Isaacs 1999, S.127/128) Isaacs schildert eine Übung, in der Studenten dazu angeregt wurden, zwei Stunden mit einer Person einer ihnen fremden stereotypisierten Gruppe zu verbringen, um abschließend eine Zusammenfassung über die Erlebnisse zu schreiben.

<sup>464</sup> So findet sich bei Isaacs die Gruppenübung *Support the people who challenge* (vgl. Isaacs 1999, S.130), aber auch der Hinweis für den Dialogbegleiter, konträre, kritische Standpunkte zu unterstützen und anzuregen. (vgl. Isaacs 1999, S.294)

Zudem erscheinen mir Übungen, die sich mit den Annäherungs- bzw. Kontrastierungseffekten von sozialen Vergleichen befassen, sehr hilfreich. Letztendlich sind es eben diese Vergleichsprozesse, die zu falschen Bewertungen führen und schlimmstenfalls in Diskriminierung enden können. Als Beispiel habe ich eine Übung aus der Anti-Bias-Arbeit (*Die drei Musketiere*) gewählt. Diese Gruppenübung gibt Kindern die Möglichkeit, sich und die anderen Teilnehmenden jeweils drei verschiedenen Zugehörigkeitskategorien zuzuordnen, Eigenschaften oder Vorlieben zu finden, die sich unterscheiden, sich gleichen oder individuell auszeichnend, d.h. einzigartig sind.<sup>465</sup> Die Bandbreite des sozialen Vergleichs wird so spielerisch veranschaulicht. Eine Reduktion auf lediglich ein Phänomen, sich auf Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu fixieren und sich entsprechend zugehörig zu fühlen oder sich voneinander abzugrenzen, kann vermieden werden. Das Verständnis für die Komplexität von menschlichen Eigenschaften wird den Kindern offenbart. Die Übung kann als soziales *frame experiment* gesehen werden, da die Bedeutung von verschiedenen Charakteristika innerhalb sozialer Vergleiche ein wesentliches Arbeitsfeld ist, um Verständnis für die Vielfalt von Zuordnungs- und Bewertungstätigkeiten zu erlangen, die innerhalb sozialer Vergleiche auftreten können.

### **5.1.3 Praxisfeld Erkunden (Suspendieren)**

Dieses Übungsfeld vereint vor allem die mentalen Dynamiken, Illusionen und Eigenheiten unter sich, demnach ist der Begriff Suspendieren irreführend. Vielmehr steht das Erkunden der kognitiven Prozesse, die im sozialen Setting der Gruppe ausgelöst werden und die Urteilsfähigkeit trüben, an erster Stelle. Wodurch der freie Informationsfluss innerhalb des Gruppengesprächs angeregt oder behindert wird, ist zu klären. Dabei tritt vor allem die Informationsverteilung als begrenzendes Merkmal hervor. Es konnte gezeigt werden, dass Mehrheitsmeinungen sehr beeinflussend wirken, da einer geteilten Ansicht ein größerer Wahrheitswert zugeschrieben wird.<sup>466</sup> In Gruppen ist die Tendenz, sich auf einen geteilten

---

<sup>465</sup> Kinder erarbeiten in Dreiergruppen ihre jeweiligen Gemeinsamkeiten, Unterschiede und einzigartigen Wesenszüge und tragen sie in ein Arbeitsblatt ein. (Hahn, Bitis & Wullenkord 2011, S.31/32)

<sup>466</sup> Durch diverse Experimente konnte gezeigt werden, dass die Frequenz mit der Argumente wiederholt werden, als Kriterium für Wahrheit angesehen wird, d.h. die simple Wiederholung einer Aussage erhöht ihren Wahrheitswert für die Teilnehmenden. (vgl. Heckett Renner 2004; vgl. dazu auch Kapitel 2); Die soziale Validität einer Aussage wird bereits deutlich erhöht, wenn zumindest zwei Personen der Gruppe von der Wahrheit einer Information überzeugt sind. (vgl. auch Stasser & Titus 2003, S.308/309)

Standpunkt zu versteifen, viel präsenter, da Informationen, die nur Einzelnen zugänglich sind, meist als weniger wichtig erachtet werden. Dieses Phänomen wird als Effekt des gemeinsamen Wissens bezeichnet.<sup>467</sup> „Somit wird derjenige, der gemeinsames Wissen kommuniziert, als jemand angesehen, der korrektes, relevantes und informatives Wissen beiträgt, und damit als kompetent und gebildet wahrgenommen.“ (Werth & Mayer 2008, S.366) Aber nicht nur das Ansehen und die Statussicherung begünstigen das Teilen von gruppenkonformen Informationen. Die Bereitschaft sich dem Konsens anzupassen, resultiert auch in der Identifikation mit der Gruppe, alle den Gruppenwerten widersprechenden Ideen werden genauso abgewehrt, wie Ideen, die den eigenen Werten widersprechen.<sup>468</sup> „They collectively attempt to protect the group identity from potential failure to effectively deal with that threat.“ (Turner & Pratkanis 1994, S.258) Studien konnten jedoch zeigen, dass bereits eine Meinungsminderheit innerhalb einer Gruppe, die eine konträre Perspektive einnimmt, den Informationsbewertungsprozess signifikant balancieren kann, jedoch nur, wenn die Minderheit nicht von ihrem Standpunkt abweicht und schlüssig argumentiert.<sup>469</sup>

Kritik wird auch nicht immer gleich negativ und bedrohlich empfunden, es existieren sprachliche Strategien, die es auch Gruppenaußenstehenden erleichtern, kritische Aspekte anzusprechen. Eine Option für Außenstehende ist die Kombination von Kritik und Lob.<sup>470</sup> Weiterhin ist das Eingeständnis, die kritisierten Phänomene auch in der eigenen Gruppe zu kennen, erleichternd für den Abbau von Abwehr.<sup>471</sup> Eine andere Möglichkeit bietet dabei die Zuordnung zu einer geteilten Gruppenidentität. In einer Studie konnte das, durch die geteilte australische Verortung von aus Großbritannien und Asien stammenden Australiern gezeigt werden. Die gemeinsam geteilte Gruppendifinition ermöglichte den Einsatz des Gruppenpronomens wir, der im Gegensatz zu ich eine inkludierende, statt exkludierende Wirkung aufweist.<sup>472</sup> Am wirksamsten ist Kritik, wenn die Kritisierenden als ernsthafte, am Gruppenwohl interessierte Individuen angesehen werden.<sup>473</sup> Die Akzeptanz geteilter Normen zeigt sich auch im größeren Rahmen, beispielsweise gesellschaftlich. Mit Normen sind

<sup>467</sup> Werth & Mayer (2008) S.364-369

<sup>468</sup> Gruppenwerte führen zu einer Depersonalisierung, bei der Innergruppengemeinsamkeiten hervorgehoben werden, das spezifische, prototypische der Gruppe wird betont. (vgl. Hornsey et al. 2004, S.501)

<sup>469</sup> vgl. Schulz-Hardt et al. (2000) S.658,666

<sup>470</sup> vgl. Hornsey et al. (2008) S.93

<sup>471</sup> vgl. Hornsey et al. (2008) S.87/88

<sup>472</sup> vgl. Hornsey et al. (2004) S.508/509

<sup>473</sup> Dazu müssen ihre Motive als integer anerkannt werden. (vgl. Hornsey et al. 2008, S.93)



Verhaltensregeln verbunden, so gibt es beispielsweise gültige Gesprächsnormen, an denen sich Menschen orientieren und die sie auch in einer ihnen neuen Kommunikationssituation anwenden. Den Konventionalitätsdruck beschreibt der Dialogiker Isaacs. „The language that people use in these settings is one that remains consistent with the dominant social norms that they grew up with and are comfortable with.“ (Isaacs 1999, S.259) Es wird deutlich, dass Bohm mit seinem Ansinnen, die kreativen, flexiblen Denkprozesse anregen zu wollen, eine große Herausforderung liefert. Das Identifikationsbedürfnis erschwert oder verhindert einen pluralistischen Austausch und blockiert zumeist auch eine lernende Haltung, da eigene Standpunkte eher verteidigt, denn hinterfragt werden. In einer Gruppe, in der ein Meinungskonsens herrscht, kann es zudem zu Gruppenpolarisierung kommen, die gruppenkonforme Sichtweise wird dann extremisiert, um mehr Anerkennung zu erhalten und Zugehörigkeit in besonderem Maße zu signalisieren. Das Auftreten von Gruppenpolarisierung ist wahrscheinlicher, je mehr Menschen einen geäußerten Standpunkt teilen, d.h. er wiederholt wird und je stärker die Identifikation mit der Gruppe ist.<sup>474</sup>

In der psychologischen Forschung finden sich mehrere Gestaltungsanregungen, um dem Verlust von Informationspotentialen vorzubeugen. Beispielsweise ist die Rolle des Gruppenführers sehr einflussreich. Direktive Anführer begrenzen den Austausch verschiedener Perspektiven, unter ihnen werden insgesamt weniger Informationen ausgetauscht.<sup>475</sup> Ein Vorteil des dialogischen Settings ist, dass die Rolle des Dialogbegleiters an sich nicht direktiv angelegt ist, im Gegenteil er soll das Ansprechen kontroverser Gedanken fördern. Davon zeugen beispielsweise diverse Anweisungen, die Isaacs dem Dialogbegleiter mitgibt.<sup>476</sup> Aber nicht nur die Rolle des Dialogbegleiters auch das Formulieren von Normen, die einen kritischen Austausch anspornen, hat positive Effekte.<sup>477</sup> So zeigte eine psychologische Studie, dass eine am Meinungskonsens orientierte Norm, den Austausch von ungeteiltem Wissen blockiert, während eine Norm, die kritisches Denken hervorhebt, den

---

<sup>474</sup> vgl. Werth & Mayer (2008) S.370-372

<sup>475</sup> vgl. Turner & Pratkanis (1994) S.257

<sup>476</sup> Sowohl *Support dreaming out loud*, und *Make it safe for Opposers* fordern Offenheit in der Gruppe zu gewährleisten, damit konträre Ideen, Visionen und Träume geäußert werden können. (vgl. Isaacs 1999, S.294)

<sup>477</sup> So war es beispielsweise ein erklärtes Ziel des *Technologue*, die Vorzüge der unterschiedlichen Standpunkte hinsichtlich der Problemstellung zu erkennen (*Appreciate the diversity of viewpoints regarding problems in the situation*). (vgl. Christakis & Bausch 2002, S.193)

Austausch begünstigt.<sup>478</sup> Es existieren für Gruppendiskussionen einige Prinzipien, die sich zur Orientierung eignen. Der Schwerpunkt liegt auf der Klärung von Verantwortlichkeiten, der genauen Situationsanalyse, einer konkreten Fragestellung und dem aktiven Ausarbeiten von alternativen Möglichkeiten, so muss mit dem fortwährenden Anbieten von Hypothesen auch deren Überprüfung einhergehen.

„...provide recommendations for establishing procedures that clarify responsibility, analyzing the situation, framing the question or decision, gathering information, structuring consideration of alternatives, frequently soliciting further suggestions, providing evaluation...”  
(Turner & Pratkanis 1994, S.265)

Wie schon im Abschnitt zum Respekt angeklungen ist, dürfen Teilnehmende, die kritische Kommentare geben, genauso wenig wie die Kritisierten ihr 'Gesicht verlieren', es muss erlaubt sein, Fehler zu machen.<sup>479</sup> Förderlich ist es, Fehler in einem anderen Bedeutungsrahmen zu sehen, sie als Rätsel zu bewerten und den Fokus so auf ihr Lernpotential zu lenken. Ebenso kann es für den pluralistischen Austausch hilfreich sein, einem Teilnehmenden die Rolle des *Advocatus Diaboli* zuzuweisen, d.h. ihn zu beauftragen, kritische Gegenargumente zu finden, wenn die Gruppe droht, sich zu konform zu bewegen.<sup>480</sup> Isaacs selbst bestätigt, dass in einem 'gesunden Gespräch' vier Gesprächsrollen vorkommen müssen. Neben Menschen, die Themen aufbringen (*Mover*) und Personen, die sie ergänzen und bestätigen (*Follower*), sind auch Kritiker (*Opposer*) und Prozessbeobachter (*Bystander*) notwendig.<sup>481</sup> Außer dem Anspruch Minderheiten, bzw. opponierende Meinungsträger als wichtige Gestalter des Gesprächsflusses anzusehen, erlangt in diesem Modell auch der Prozessbeobachter, der auf der Metaebene agiert, besondere Beachtung. „In addition to representing meanings and images, the bystander has the second and equally important function of generating and awakening in family participants a consciousness of the thematic

---

<sup>478</sup> Das Bestreben auf einen Konsens zuzuarbeiten, kann zu einem Normkonflikt führen, da eine kritische Auseinandersetzung mit allen vorhandenen Wissensangeboten innerhalb der Gruppe verhindert wird. Hier bestätigt sich erneut, wie wertvoll die Forderung Bohms ist, der Dialog müsse ein entscheidungsfreier Raum bleiben. (vgl. Stasser & Titus 2003, S.309)

<sup>479</sup> vgl. Turner & Pratkanis 1994 S.263; Argyris formuliert drei Annahmen, die es den Teilnehmenden erleichtern, Fehler als notwendige und akzeptable Erscheinungen des Lernprozesses anzuerkennen. (vgl. Argyris et al. 1985, S.336)

<sup>480</sup> Werth & Mayer (2008) S.368/369

<sup>481</sup> Isaacs (1999) S.193; Isaacs bezieht sich dabei auf den systemischen Psychologen David Kantor, der dieses Rollenmodell erfolgreich in der Familienpsychologie angewandt hat. Wichtig ist, dass die Rollen nicht bestimmten Personen zugeschrieben werden müssen, sondern von allen wechselnd eingenommen werden können. (vgl. Kantor & Lehr 2003, S.181-204)

concerns inherent in their interaction.“ (Kantor & Lehr 2003, S.194) Zusätzlich liegt die Aufgabe eines *Bystanders* darin, eine neutrale Perspektive aufzubringen, die die Spannung, die zwischen *Mover* und *Opposer* auftreten kann, mildert. Eine Möglichkeit liegt für Kantor hier im Hinzufügen eines neuen Bedeutungsrahmens, beispielsweise einem kulturellen Vergleich.<sup>482</sup> Diese Deutungsweise ist gebräuchlich, so sieht der Kommunikationspsychologe Watzlawick eine Ursache für Störungen in der Kommunikation im Mangel einer Metaperspektive. Erst ein distanzierter und kritischer Blick auf die gesamte Kommunikationssituation und die Anteile aller Beteiligten lässt Rückschlüsse auf Missverständnisse und Fehldeutungen zu.<sup>483</sup>

Auch die Verteilung von Expertenrollen, d.h. die geteilte Kenntnis innerhalb der Gruppe, dass bestimmte Personen zu einzelnen Themen Experten sind, die über besonderes Wissen verfügen, ist ein erfolgsversprechendes Mittel, um auch divergente Perspektiven ohne Ablehnung ins Gespräch einfließen zu lassen.<sup>484</sup> „Expert roles facilitated the dissemination of unshared information and the discovery of a hidden profile.“ (Stasser et. al. 1995, S.262) Jedoch ist es wichtig, dass die Teilnehmenden beide Rollen im Blick behalten, die des Experten und die des Lernenden, damit sie keine Lernchancen versäumen.<sup>485</sup>

Ein wichtiger Gewinn, den Bohm dem Dialog zugeschrieben hat, war das Aufflammen von kreativen Ideen und Verknüpfungen ähnlich dem Brainstorming. Es hat sich jedoch gezeigt, dass die strikte Abfolgefrequenz der Redebeiträge, die Forderung nur einen zu einer Zeit sprechen zu lassen, den kreativen Fluss blockieren kann, da so initiative Ideen und Fragen verloren gehen.<sup>486</sup> Abhilfe könnte die Möglichkeit schaffen, sich während des Redebeitrags eines Anderen Notizen zu machen, um die aufkommenden Denkanstöße zunächst durch Aufschreiben festzuhalten und sie später äußern zu können.

---

<sup>482</sup> Kantor & Lehr (2003) S.196

<sup>483</sup> vgl. Watzlawick et al. (1990) S.38f.

<sup>484</sup> vgl. Stasser & Titus (2003) S.310; Zugleich schärft die Aufgabe, sein Wissen mit anderen zu teilen auch die eigene Erinnerungskraft, Wissen wird so besser behalten und geordnet. (vgl. Levine et al. 1993, S.595)

<sup>485</sup> vgl. Stasser et. al. (1995) S.263

<sup>486</sup> vgl. Kerr & Tindale (2004) S.627

Als Übungswerkzeug ist das Stilmittel der Frage besonders hervorzuheben. „Perhaps one of the most powerful ways to suspend thought is to ask the questions. What is it I am or we are systematically leaving out of this conversation?“ (Isaacs 1999, S.153) Fragen können dem Prozess eine Struktur geben und immer wieder an eine offene bzw. erkundende Haltung appellieren. Dabei ist die Zielrichtung der Fragen sehr vielseitig. So sollen sich Teilnehmende im Dialog selbst die Fragen stellen, welche Themen den Gruppenprozess vorantreiben können und welche Argumente bisher übersehen werden. Eine weitere Option ist es, bestimmten Personen ganz offiziell die Aufgabe des stetigen Nachfragens zuzuweisen.<sup>487</sup> Erfolgreich wurden leitende Fragen auch schon als Strukturelement bei einem ziel- und entscheidungsorientierten *Technologue* genutzt, der sich an den dialogischen Prinzipien orientierte.<sup>488</sup>

Neben Fragen ist es sinnvoll, sich mit den verschiedenartigen Charakteristika der Gesprächsrollen auseinanderzusetzen und sie beispielsweise durch Rollenspiele zu üben, um ihren Einfluss auf den Gesprächsprozess wahrnehmen zu können. Es kann gerade gegenüber den eigenen festetablierten Ansichten sehr wertvoll sein, einmal die Rolle des *Advocatus Diaboli* einzunehmen und sein Augenmerk vorrangig auf die Gegenargumente zur eigenen Hypothese zu richten. Das Modell der vier Gesprächsrollen könnte in meinen Augen um eine fünfte Rolle, den Fragenden ergänzt werden. Dieser Rolle obliegt es, immer wieder Fragen einzuwerfen, die entweder den Gruppenprozess an sich oder auch Teilnehmende betreffen können, beispielsweise wenn Unklarheiten über eine vorgebrachte Aussage auftreten oder der Gruppenprozess ins Stocken geraten ist. Das Anliegen dieser Rolle ist, die Notwendigkeit einer offenen Haltung zu verkörpern, zu demonstrieren, dass sie innerhalb der Gruppe jederzeit eingenommen werden kann und mit ihr Denkprozesse ergründet werden können.

---

<sup>487</sup> Die Namen der Übungen lauten: *Mine for questions* und *Create a Clearness Committee*. (vgl. Isaacs 1999, S.148-150,157)

<sup>488</sup> So wurden die verschiedenen Entscheidungsstufen im *Technologue* durch zentrale Fragen eingeführt: *What should we do?, How can we do what we should do?, Which are the preferred options and why?, When will we do what we can do?*. (vgl. Christakis & Bausch 2002, S.188/189)

### 5.1.4 Praxisfeld Sprechen

Das Augenmerk im Übungsfeld Sprechen liegt bei einer Vielzahl von Dialogforschern (Isaacs, Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority, Benesch) auf authentischen Äußerungen, d.h. Äußerungen, die das eigene Denken und Fühlen wiedergeben. Auch ist eine Regulierung der Redezeit wichtig. Es muss innerhalb der Gruppe die gleichen Redemöglichkeiten für alle Beteiligten geben. Da der Zeitrahmen eines Dialogs meist begrenzt ist, ermuntert eine Regel von Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority zum Formulieren kurzer prägnanter Redebeiträge: *Sprich von Herzen!* und *Fasse Dich kurz!*.<sup>489</sup> Ähnlich den Anforderungen, die an die gewaltfreie Struktur des Feedbacks gestellt werden, liegt auch beim Einbringen neuer Gedanken und Ideen der Fokus auf der Selbstkundgabe. Davon zeugt beispielsweise die Kernkompetenz *Sprich von Herzen*. „Von Herzen sprechen, das könnte heißen: ich rede von dem, was mir wirklich wichtig ist, was mich wesentlich angeht.“ (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.80) Aber auch die Übungsanregungen von Isaacs, die zur Überwindung von *face-saving* Strategien genutzt werden sollen, sprechen für den Wunsch nach authentischen Äußerungen ohne Formulierungszwang.<sup>490</sup> Es empfiehlt sich, die Sprache der GfK zu nutzen, da gerade Ich-Botschaften besonders für Narrationen geeignet sind. Eine Balance muss ermöglicht werden, die Authentizität fördert, aber zugleich einen wertschätzenden Austausch gewährleistet.

Viele an Gleichberechtigung orientierte Kommunikationsmethoden legen Wert auf Narrationen als Redeeinhalte. So ist es ein Anliegen in der erlebnisorientierten TZI, dass die Teilnehmenden Gefühle oder Gedanken äußern, die zur jeweiligen Situation beitragen.<sup>491</sup> Auch bei der Circle-Methode findet sich diese Schwerpunktlegung, gefordert wird: *intentional speaking*. „Intentional speaking is the ability to contribute stories and information that have heart and meaning or relevance to the situation at hand.“ (Baldwin & Linnea 2010, S.73) Im Anti-Bias Prozess stellt die Fokussierung der Teilnehmenden auf ihre eigenen Erfahrungen und Geschichten eine wesentliche Strategie dar, um den persönlichen Bezug zu

---

<sup>489</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.106

<sup>490</sup> vgl. Isaacs 1999, S.169-171, *Overcome Self-Censorship* und *Jump into the Void*. Auch Äußerungen, Gedanken, die ungewöhnlich und anders sind, sollen ausgesprochen werden. (vgl. Isaacs 1999, S.171)

<sup>491</sup> Auf Selbstdarstellungen, d.h. Beiträge die von Authentizität und Unmittelbarkeit geprägt sind, wird ein hoher Wert gelegt, sie sind die tragenden Leitkonzepte für Redebeiträge. (vgl. Cohn 1991, S.68)

Diskriminierungserfahrungen herzustellen. Eine Technik, die dabei zum Einsatz kommt, ist das konkrete Nachfragen.<sup>492</sup>

Neben dem Bedürfnis wahrhaftig Gehör zu finden und persönliche Bezüge zum jeweiligen Dialogthema einbringen zu können, liegt der Fokus im Dialog jedoch auf dem Ergründen der eigenen Schlussfolgerungsprozesse, die mitunter durch Denkparadoxien verzerrt werden können. Ein reines Gegenüberstellen von authentischen Lebensgeschichten ist nicht der Sinn des Dialogs, das verdeutlicht Bohm mit wiederkehrender Beharrlichkeit, er grenzt sich zum einen direkt von den erlebnisorientierten Encountergruppen ab<sup>493</sup> und definiert den Dialog zugleich als Arbeitsfeld der Denkparadoxien.<sup>494</sup> Themen sind in seinen Augen Hilfsmittel, um sich der Beobachtung der Kognitionsmechaniken widmen zu können. Das gemeinsame Erkunden eines Themas, wird auch von Isaacs als dialogische Eigenschaft angesehen. „In dialogues that seem to flow powerfully, people begin to realize that they are speaking to the common pool of meaning being created by all the people together and not to each other as individuals.“ (Isaacs 1999, S.174)

Daher ist es ratsam, Themen zu wählen, die die Möglichkeit bieten, unterschiedliche Standpunkte einzunehmen und zugleich nicht nur eine persönliche Verknüpfung erleichtern, sondern auch eine Auswertung anhand wissenschaftlicher Kriterien zulassen. Der Dialog darf sich nicht in reinen Erlebniserzählungen verlieren, in denen lediglich subjektive Erinnerungen nebeneinander in den Raum gestellt werden. Bohms Anspruch war, ein Lernfeld zu kreieren, indem Denkvorgänge erkundet werden können. Der folgende Abschnitt widmet sich pädagogischen Ansätzen, die sich mit Beurteilungskriterien von Informationen beschäftigen. Auch wird dem Nutzen von Interventionstechniken, die kritisches Denken anregen können, nachgegangen. Durch sie kann das bohmsche Lernfeld der Propriozeption entschieden weiterentwickelt werden.

---

<sup>492</sup> vgl. Derman-Sparks & Brunson Phillips (1997) S.42

<sup>493</sup> vgl. Bohm (1998) S.49

<sup>494</sup> vgl. Bohm (1998) S.30

## 5.2 Übungsanregungen zur Förderung reflexiver Fähigkeiten

Das erklärte Ziel von Bohm ist, eine achtsame Haltung gegenüber den Denk- und Schlussfolgerungsprozessen erlernen zu können. Grundlage seiner Forderung bilden die Annahmen über die Paradoxien des Denkens, die ich in Kapitel zwei anhand von psychologischen Forschungsergebnissen verifizieren konnte. Der Dialog ist für ihn das tragende Werkzeug, um Einsichten in die eigenen Schlussfolgerungs- und Wertungsprozesse zu erhalten, so dass es den Teilnehmenden durch wiederholte Anwendung gelingen soll, eine bewusste Haltung auszuformen, die sie in die Lage versetzt, die verzerrenden Denkparadoxien zu erkennen und ihnen nicht zu erliegen. Entsprechend kann der Dialog als gleichberechtigter, respektvoller Gesprächsraum definiert werden, der allen Teilnehmenden offen steht. Die pluralistische Vielfalt, die durch das wertungsfreie Nebeneinander, der in den Raum gestellten Perspektiven entsteht, schafft für die Teilnehmenden eine vertrauensvolle Atmosphäre. Eine Auseinandersetzung mit den eigenen Glaubenssätzen soll zwanglos, durch den Abgleich mit anderen, teilweise stark abweichenden Sichtweisen erzielt werden.

Alle bisherigen Regeln des Dialogs sind auf Offenheit und Wertschätzung ausgelegt, beispielsweise kann das Gebot der Wertungsfreiheit es den Teilnehmenden erleichtern, sich dem Wagnis des Offenbarens und Hinterfragens eigener Denkschritte zu stellen. Die Forderung, der Dialogbegleiter solle immer mehr hinter den Kommunikationsprozess zurücktreten und nach einer anfänglichen Instruktion, in die Rolle eines Teilnehmenden schlüpfen, trägt der Bedingung der Gleichberechtigung Rechnung. Der Grundsatz, den Dialog ohne externe Zielsetzung zu bestreiten, ist, wie ich bereits gezeigt habe<sup>495</sup>, eine gute Lösung, um ausbremsende Gruppendynamiken von vornherein zu mildern, da der Zwang einen Konsens, ein Handlungskonzept oder eine Problemlösung finden zu müssen, den Austausch von Informationen schnell behindert. Dennoch bieten zwei Annahmen von Bohm augenscheinlich Anlass für Kritik. Die These, dass wahre Ansichten für sich selbst sprechen und nicht verteidigt werden müssen, ist eine unhaltbare Vermutung, sie widerspricht diversen psychologischen Erkenntnissen. „Wenn jemand recht hat, muß er andere nicht überreden. Wenn jemand andere überreden muß, ist die Sache wahrscheinlich irgendwie zweifelhaft.“ (Bohm 1998, S.68) Genauso wie die Annahme, dass sich aus einem wertungsfreien

---

<sup>495</sup> vgl. Kapitel 4.2

Rederaum, der lediglich den kritikfreien Austausch von Meinungen befördert, eine offene pluralistische Haltung erlernen lässt, nicht stichhaltig ist. Feedback streng zu regulieren und den Gesprächsfokus auf narrative Einzelerlebnisse zu verlegen, bietet kaum Möglichkeiten für Annäherung und ernsthafte Auseinandersetzung, zudem wird das Hinterfragen eigener mentaler Prototypen und Schemata nicht gefördert, da lediglich Toleranz erfordert ist. Letztlich ist auch der weitschweifige Zirkelschlag vom bewertungsneutralen Gesprächssitzkreis zu einer verantwortungsbewussten Kultur zu euphorisch und nicht belegbar.<sup>496</sup> „Eine Transformation des Wesens des Bewusstseins ist möglich, auf der individuellen und auf der kollektiven Ebene. Und ob wir das kulturell und gesellschaftlich lösen können, hängt vom Dialog ab.“ (Bohm 1998, S.99)

Der Ausgangspunkt von Bohm steht in scharfem Kontrast zu den Erkenntnissen der Sozialpsychologie, so zeigen beispielsweise den Informationsaustausch beschränkende Phänomene wie Konformität,<sup>497</sup> Validität<sup>498</sup> und Salienz<sup>499</sup>, welchen paradoxen Einflüssen Schlussfolgerungs- und Informationsbewertungsprozesse innerhalb von Gruppen unterliegen und dass sich eine Sichtweise keineswegs aufgrund ihres Wahrheitsgehalts durchsetzen muss. Auch die Frage, was eine akzeptable Annahme auszeichnet, muss zunächst definiert werden. Konsequenter lassen sich innerhalb verschiedener pädagogischer Ansätze, beispielsweise Action Science, Metakognition und Anti-Bias andere Gestaltungsregeln wahrnehmen, die das Ziel verfolgen: Achtsamkeit gegenüber den Denkmechanismen zu erlernen, Abwehrverhalten zu reduzieren, akzeptable Argumente zu erkennen und den Einfluss von kultureller Prägung wahrzunehmen. Aus diesem Grund sehe ich es als notwendig an, die etablierten pädagogischen Methoden dem Dialog gegenüber zu stellen, um das Feld reflexiver (propriozeptiver) Techniken erweitern zu können.

---

<sup>496</sup> vgl. Bohm (1998) S.70

<sup>497</sup> Konformität speist sich aus dem menschlichen Bedürfnis, richtig zu liegen und gemocht zu werden. (Werth & Mayer 2008, S.285/286)

<sup>498</sup> Der Einfluss von Mehrheiten bzw. Häufigkeiten hat Auswirkungen auf die Glaubwürdigkeit einer Information. Es konnte gezeigt werden, dass auch unsinnige Aussagen durch eine häufige Vermittlung als wahr anerkannt werden. (vgl. Heckett-Renner 2004)

<sup>499</sup> Hervorstechende Merkmale werden bewusster wahrgenommen und haben bei der Urteilsfindung eine größere Bedeutung. (vgl. Werth & Mayer 2008, S.65)



### 5.2.1 Erkenntnisse der Action Science

Die Tatsache, dass Widersprüche innerhalb des eigenen Handelns auftreten können, sich beispielsweise im Verhältnis von angewandter Strategie (*theory-in-use*) und zugrundeliegender theoretischer Glaubensfundierung (*espoused theory*) Diskrepanzen ergeben, veranschaulicht, dass menschliches Handeln von Inkonsistenzen geprägt ist.<sup>500</sup> Die Handlungsstrategien laufen größtenteils unbewusst ab und sind zudem durch protektive Strategien verschleiert, deshalb setzt der Handlungsforscher Chris Argyris auf gezielte Interventionen, um sie aufzudecken.<sup>501</sup> „Interrupt interactions on-line, direct attention to internal processes, and generate the impetus to explore them.“ (Argyris et al. 1985, S.243)

Der Wert seiner Forschung für den Dialog liegt in seiner Beschäftigung mit der Verschiedenartigkeit von Lernschleifen<sup>502</sup> und Phänomenen, die das Lernen behindern. Die Lernschleifen verdeutlichen die beiden Optionen, die einem nach einem Handlungsmisserfolg zur Verfügung stehen. Entweder man ändert seine Handlungsstrategie (Modell 1) oder man passt seine zugrunde liegenden Werte und Annahmen an (Modell 2). So kann man den ablehnenden Gesichtsausdruck eines Kollegen persönlich nehmen und sich eine Möglichkeit überlegen, auf diese Stimmung zu reagieren, ihn beispielsweise zum Lachen bringen oder sich über seine Einstellung aufregen (Modell 1). Genauso ist es möglich, dass man die Annahme, der Gesichtsausdruck eines Kollegen bezieht sich auf einen selbst, überprüft (Modell 2). Denkbar ist schließlich auch, dass man entweder gar nicht gemeint ist oder man den Gesichtsausdruck fehlinterpretiert und der Kollege gar keine schlechte Laune hat. Die Strategien des Lernmodells 2 konzentrieren sich auf die Verringerung von Abwehrmechanismen beim Handeln, d.h. auch innerhalb von Kommunikationsprozessen.<sup>503</sup> Die tragenden Werte des Lernmodells befördern einen offenen Umgang miteinander. „The governing variables of Model II [...] include (1) valid information, (2) free and informed choice, and (3) internal commitment.“ (Argyris et al. 1985, S.98)

---

<sup>500</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.81/82

<sup>501</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.241ff.

<sup>502</sup> Die zwei Lernschleifentypen beziehen sich auf die Problemlösungsstrategie, die bevorzugt wird. Beim *Single-loop learning* wird lediglich die Handlungsweise geändert, die tragenden Vorannahmen bleiben erhalten. Beim *Double-loop learning* werden auch die ausschlaggebenden Vorannahmen hinterfragt. (vgl. Argyris et al. 1985, S.85-87)

<sup>503</sup> Argyris et al. (1985) S.98-102

Analog mit dem Grundgedanken von Bohm, sind es gerade eigene Annahmen und Werte, die nur selten hinterfragt werden und deren Änderung große Mühe bereitet (*double-loop learning*). Für gewöhnlich werden die Handlungsstrategien gewechselt, um ein angestrebtes Ziel zu erreichen (*single-loop learning*). Beide Ansätze nutzen das Mittel des reflexiven Gruppengesprächs. Um Achtsamkeit zu erzielen, setzt Argyris jedoch nicht auf einen wertungsfreien Austausch von Meinungen, sondern fordert, die eigenen Interpretationen, die innerhalb von Kommunikation erfolgen, direkt im Austausch mit den Anderen zu prüfen. Durch die Überprüfung der einzelnen Sprachhandlungen soll ein Zugang zu den sonst meist unbewusst angewandten Handlungstheorien (*theories-in-use*) eröffnet werden. Wobei kritisches Feedback genauso zu einem tragenden Element wird, wie das direkte Unterbrechen von laut geäußerten Gedankengängen. Reflexion wird aktiv durch das Eingreifen des Begleiters hervorgerufen.

Das Aufkommen protektiver Lernstrategien zu vermeiden und reflexive Strategien<sup>504</sup> anzuregen, ist nur durch Interventionen möglich. „As long as this culture and the processes that maintain it go uninterrupted, the learning that participants seek will be significantly limited.“ (Argyris et al. 1985, S.316) Eingriffe sind nötig, da die Charakteristik einer defensiven Haltung, beispielsweise davon geprägt ist, sich keine Fehler einzugestehen, d.h. sie eher äußeren Faktoren zuzuschreiben und sich um den Erhalt des eigenen Status innerhalb der Gruppe zu sorgen, d.h. zu versuchen, sein Gesicht zu wahren.<sup>505</sup> „In short, the validity of inquiry in the action context is threatened by a variety of defensive routines, including self-censorship and face-saving.“ (Argyris et al. 1985, S.61) Der Blick des Betroffenen ist erheblich eingeschränkt und zielt auf Widerspruchsfreiheit und Bestätigung eigener Annahmen. Neben einer aktiven Auseinandersetzung mit protektiven und reflexiven Lernstrategien ist auch eine Atmosphäre erforderlich, die es den Teilnehmenden erlaubt, Fehler einzugestehen, d.h. diese dürfen nicht mit Statuseinbußen einhergehen.<sup>506</sup> Verteidigende Tendenzen treten auch innerhalb des Dialogprozesses stark hervor. Beispielsweise zeigt sich am Anfang des Gruppengesprächs, dass die Teilnehmenden, die Kommunikationshaltung einnehmen, die sie gewohnt sind, d.h. die der gängigen Konvention

---

<sup>504</sup> Diese Strategien umfassen, das öffentliche Auswerten und gemeinsame Ergründen der Gedankengänge und das Initiieren von Gedankenexperimenten (im Stile des Hypothesentestens), um Schlussfolgerungshintergründe und Konsequenzen auszuloten. (vgl. Argyris et al. 1985, S.297-303)

<sup>505</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.340

<sup>506</sup> Siehe auch Kapitel 4.1.2

entspricht und sie sich schwer auf die neue Redesituation einstellen können. „The norms of the social whole were to have these dynamics play out but not to call attention to any of it.“ (Isaacs 1999, S.260)

Die Übung, die Leiter der Schlussfolgerungen beweist am deutlichsten die unterschiedliche methodische Aufarbeitung der Denkparadoxien, die zwischen Dialog und Action Science besteht. Sie wird sowohl von Isaacs als auch von Johannes & Martina Hartkemeyer & Freeman Dhority und Michael Benesch genutzt, um das Bewusstsein gegenüber impliziten Schlussfolgerungsprozessen zu schärfen,<sup>507</sup> ursprünglich stammt sie von Chris Argyris & Don Schön. Isaacs, Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority und Benesch setzen auf den Nutzen des selbstgeleiteten und eigenständigen Erkundens von Annahmen. So gliedert Isaacs die Übung sogar ins Feld des Zuhörens ein und ist überzeugt, dass schon ein Wissen über die implizite und automatische Struktur von Schlussfolgerungsprozessen genügt, um kritischer mit dem eigenen Denken umzugehen.<sup>508</sup> Bei Hartkemeyer/Hartkemeyer/Dhority und Benesch wird der Leiter der Schlussfolgerungen hauptsächlich symbolischer Gehalt zugesprochen, sie dient mehr der Veranschaulichung des Denkvorgangs und soll zur Aufgliederung der eigenen Denkschritte genutzt werden.<sup>509</sup> Obwohl die Übung auch bei selbstständiger Anwendung Früchte tragen kann,<sup>510</sup> legen die Erfahrungen von Argyris nahe, dass ein wesentlicher Anteil der Erkundungsarbeit nur mit Hilfe eines geschulten Begleiters (Interventionist) bestritten werden kann.

„The interventionist strives to find inconsistencies and puzzles in participants' actions in order to engage their interest in attending to the internal processes that might in part help solve such puzzles.“ (Argyris et al. 1985, S.247) Ausgehend von seiner Perspektive stellt die Übung, die Leiter der Schlussfolgerungen lediglich ein Werkzeug zur Ergründung des Handelns dar, das im fortgeschrittenen Lernstadium von den Teilnehmenden selbst

---

<sup>507</sup> Die Stufen der Leiter stehen symbolisch für die Denkschritte, die zwischen Wahrnehmung und Handlung liegen. Auf der untersten Stufe stehen die Daten, danach folgen die Interpretationen, d.h. die Bedeutungen, die den Daten gegeben werden. Hier wird eine Hypothese unter Einbezug eigener und kultureller Erfahrungen ausgeformt. Danach kommt es zu einer Schlussfolgerung, die letztlich in einer Handlung mündet. (vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.86-90); vgl. auch Isaacs (1999) S.94-98 und Benesch (2011) S.63,120

<sup>508</sup> vgl. Isaacs (1999) S.97

<sup>509</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.86,124/125

<sup>510</sup> In einem Beispielfall gelang es einem Angestellten seine Vorbehalte gegenüber dem Dialog anhand der Übung offenzulegen. (vgl. Benesch 2011, S.64)

angewandt werden kann. Gerade anfangs ist diese Übung dienlich, da so andere am Denkprozess teilhaben und Korrekturen vornehmen können. Bei Argyris finden sich noch fünf weitere Übungskonzepte.<sup>511</sup> „They help actors to understand or enact reality, they help them to design their actions, and they provide rules for producing action, as well as rules for monitoring the effectiveness of action.“ (Argyris et al. 1985, S.366) Innerhalb des Lernprozesses der *Action Science* finden diese Konzepte erst Verwendung, nachdem ein Bewusstsein über die defensiven Strategien vorliegt. „[...] early in the seminar individuals tend to draw most heavily on the understandings and rules embedded in a more protective orientation. It is not until they become aware of its limits that they begin to experiment with those characteristic of a more reflective orientation.“ (Argyris et al. 1985, S.278) Dabei liegt der Fokus bei der Auseinandersetzung mit den Sprechakten auf dem Aktions-Reaktions-Wechselspiel innerhalb des Gesprächs, die direkte Interpretation einer Aussage und die Beweggründe für das Feedback sind wesentlich. Bezeichnend ist, dass Argyris das Lernwerkzeug der Frage für die Ergründung von Inkonsistenzen innerhalb von Handlungsstrategien ablehnt, da durch kognitive Dissonanz Rechtfertigungsprozesse ausgelöst werden, die auf die Begründbarkeit des Handelns zielen, um die Kohärenz von Handeln und eigenen Werten wieder herzustellen.<sup>512</sup> Dem Menschen wohnt ein Rechtfertigungsautomatismus inne. Damit scheidet das innerhalb vom Dialogprozess am häufigsten genutzte Hilfsmittel bei der Ergründung von Handlungsstrategien aus. Im Gegensatz zum Dialog vollzieht Argyris eine Wendung weg von Wertungsfreiheit und dem selbstständigen Prüfen von Annahmen hin zu kritischem Feedback und interaktiven Interventionen.

### **5.2.2 Metakognitive Methoden des Kritischen Denkens**

Parallel zu Leiter der Schlussfolgerungen findet sich innerhalb des kritischen Denkens eine ähnliche Methode, um Gedankengänge Schritt für Schritt mitzuteilen. Die Technik des lauten Denkens (*Thinking aloud*) hilft Studenten und Schülern ihre Gedankengänge öffentlich zu machen und sie so gemeinsam erkunden und bewerten zu können.<sup>513</sup> Dabei hat der Zuhörer die Möglichkeit, die Irrtümer nicht direkt zu korrigieren, sondern lediglich auf

---

<sup>511</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.341

<sup>512</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.243; vgl. auch Harmon-Jones & Harmon-Jones (2007) S.8

<sup>513</sup> vgl. Hogan (1999) S.1090; vgl. Ku & Ho (2010) S.255; vgl. Richter & Schmid (2010) S.63

Widersprüche hinzuweisen, so dass sie selbstständig vom 'laut Denkenden' überwunden werden können.<sup>514</sup> Interventionen und Hilfestellungen von Anderen sind eine notwendige Methode, um die Denkprozesse kritisch bewerten und Fehler ausfindig machen zu können, aber auch um neue Lernstile zunächst einmal einzuführen.<sup>515</sup> „Students need feedback about their strategy use [...] and they need knowledge about strategies and about the benefit of using them [...]“ (Dignath & Büttner 2008, S.255) Die Besonderheit, die sich im pädagogischen Lernfeld des kritischen Denkens zeigt, ist die Betonung einer kooperativen Arbeitsweise. Ähnlich dem Dialog gilt es, eine Atmosphäre des gemeinschaftlichen Denkens hervorzurufen, so dass Themen tiefgründiger durchdacht werden können.<sup>516</sup> „Reasoning together skillfully would allow groups to process ideas and information deeply. Deep processing should then produce robust scientific understanding.“ (Hogan 1999, S.1087)

Auch der Erkundungsbegriff ist ein zentraler Wert innerhalb des wissenschaftlichen Arbeitens. „Authentic inquiry leads to the coordination of theory and data, in which scientists use data to evaluate theory, even in cases where separate sets of data conflict with each other.“ (Schraw, Crippen & Hartley 2006, S.119) Es findet sich ein Lösungsansatz zu Bohms epistemischer Fragestellung: „Can we be aware of the everchanging and flowing reality of this actual process of knowledge?“ (Bohm 2002, S.82) Innerhalb des metakognitiven Lernens sollen Kompetenzen vermittelt werden, die Schüler und Studenten in die Lage versetzen, selbstständig Phänomene kritisch zu durchdenken und Probleme zu lösen. „These competencies are represented, for example, by knowledge and skills relating to: collecting, analysing and organizing information; planning activities; problem-solving; communicating information; working with others; and using technology [...]“ (Pithers & Soden 2000, S.238) Dies bedarf einer langen Instruktionsphase für Lehrer\_innen und Student\_innen.<sup>517</sup> Lernen wird als ein vielschichtiger, interaktiver Konstruktionsprozess von Bedeutung und Wissen beschrieben.<sup>518</sup> Ein günstiges Lernumfeld ist durch vier ineinandergreifende Merkmale gekennzeichnet, soziale Interaktion auf kooperativem Niveau, Berücksichtigung konstruktivistischer Aspekte bei der Wissensverarbeitung, situative Übertragbarkeit des

---

<sup>514</sup> vgl. Hartman (2001a) S.60

<sup>515</sup> vgl. Hartman (2001b) S.167

<sup>516</sup> vgl. Schraw, Crippen & Hartley (2006) S.122/123; vgl. Hartman (2001b) S.165

<sup>517</sup> vgl. Dignath & Büttner (2008) S.258

<sup>518</sup> Es handelt sich um einen aktiven, selbstregulierten, zielorientierten, individuell unterschiedlichen Prozess der Bedeutungskonstruktion. (vgl. De Corte, Verschaffel & Masui 2004, S.369)

Wissens (Transfermöglichkeit) und die Förderung selbstregulierender Strategien.<sup>519</sup> Eine Arbeitsweise die wechselseitige Hilfe anregt, bei der nicht schlicht Ergebnisse geteilt, sondern auch Lösungswege untereinander erklärt und weitergegeben werden, erhöht das Verständnis für den Lernstoff.<sup>520</sup> Strategien aufzuzeigen, die eine hohe Transferierbarkeit aufweisen und so weiterführend in ähnlichen Problemsituationen angewandt werden können, erfordert nicht nur einen Lehrer, der mehr als Begleiter und Ratgeber fungiert<sup>521</sup>, sondern auch eine offenere und gleichberechtigte Kommunikation zwischen allen am Lernprozess Beteiligten, d.h. Lehrern, Schülern und Studenten. Dabei ist auch der Rollenwechsel für die Schüler wichtig, sich von der klassischen, stark angeleiteten Studentenrolle zu lösen und sich als selbstbestimmte Forschende zu begreifen, die Daten kritisch auswerten, sich mit anderen Schülern austauschen und Hypothesen testen.<sup>522</sup> Das Wissen über den eigenen Denkprozess ist ein konstituierendes Merkmal, es wird als metakognitives Wissen gekennzeichnet. „Metacognitive processing refers to knowledge and control of cognitive skills, and usually involves planning, monitoring, and evaluating of learning.“ (Schraw, Crippen & Hartley 2006, S.116) Die metakognitiven Strategien sind auf komplexe Weise miteinander verbunden.

„Metacognition is highly used when tasks are difficult such as critical thinking. When an individual is engaged to make inferences, evaluate arguments, make deductions, generate assumptions, and interpret finding, metacognition is stretched and all possible strategies are used to determine the correct answer or arrive at a correct argument.“ (Magno 2010, S.151)

Wichtig ist, dass Lernende dieses Bereichs sich mit den Begrifflichkeiten und Techniken vertraut machen können, die es ihnen ermöglichen, Denkprozesse zu überwachen und zu verstehen.<sup>523</sup> Auch innerhalb der Dialogforschung wird diese Wissensebene bei der Differenzierung der Gesprächsrollen offenbar. Die Rolle des *Bystanders*, des Prozessbeobachters besitzt eine wichtige regulierende Funktion, da sie von einer Metaebene

---

<sup>519</sup> vgl. Kistner et al. (2010) S.160

<sup>520</sup> Dabei profitiert nicht nur der Empfänger von den Erklärungen, auch der Ratgeber kann durch seine Ausführungen sein Wissen festigen und durchdenken. (vgl. Webb 1995, S.114)

<sup>521</sup> vgl. Anderson (2002) S.3

<sup>522</sup> vgl. Hogan (1999) S.1093;

<sup>523</sup> Ein Beispiel hierfür ist eine Studie innerhalb des Physikunterrichts, in der Kinder die Begriffe von Ursache und Wirkung anhand von Bewegungsexperimenten erlernen. Beispielsweise erfahren sie den Unterschied zwischen einem Wagen der einen Hang hinunter rollt oder einem Wagen der rollt, nachdem er angestoßen wurde. Dieses Metawissen über den Prozess ermöglicht eine höhere Übertragbarkeit. (vgl. Beeth 1998, S.350/351)

aus die Vorgänge kommentieren und so die Verhaltensmuster zugänglich machen kann.<sup>524</sup> Um im Dialogprozess eine achtsame Haltung einnehmen zu können, ist zunächst auch konzeptuelles Wissen, etwa über Gewaltfreie Kommunikation, Gruppendynamiken und kognitive Illusionen notwendig. Je differenzierter dieses Metawissen vermittelt wird, desto umfangreicher und genauer kann es später beim kritischen Ergründen angewendet werden.<sup>525</sup> Auch die bisherige Dialogstruktur, die eher auf stille, eigenständige Reflexion setzt und Wertungen und Prozessbeobachtung erst nach dem Dialog erlaubt, erschwert eine Auseinandersetzung, da die Monitoringprozesse beim Argumentieren selbst nur spärlich genutzt und angeregt werden. So sollte die Leiter der Schlussfolgerungen kombiniert mit kritischem Feedback ein häufig genutztes Werkzeug innerhalb des Austauschs werden.

Gruppengespräche sind bei der Standortbestimmung, d.h. dem Abruf von schon existierenden mentalen Konzeptionen und Begriffsdefinitionen zu einem Thema nützlich. Der Einfluss eigener Vorannahmen und Einstellungen, beispielsweise die Art und Weise, was als wissenschaftliches Arbeiten verstanden wird, muss innerhalb der instruktiven Phase auch von den Lehrenden berücksichtigt werden. Der Prozessbegleiter benötigt ein besonderes Verständnis für die Auswirkungen, die seine Annahmen auf sein Verhalten und seine Lehrstrategien haben. In dem Sinne sind innerhalb des kritischen Denkens alle gleichermaßen Lernende, die Achtsamkeit gegenüber ihren eigenen Glaubenssätzen benötigen bzw. zur Kenntnis nehmen müssen, wie stark sie den Lehr- und Lernprozess formen.<sup>526</sup> „Teachers may be deeply involved in a new approach to teaching for a long time before they begin to recognize and discuss dilemmas which pose difficulties and are rooted in their beliefs and values.“ (Anderson 2002, S.8)

Ein wichtiger Aspekt des kritischen Denkens ist die intensive Auseinandersetzung mit Annahmen bzw. Argumenten und Schlussfolgerungen. Richtlinien zur Beurteilung von Argumenten sind dabei wegweisend. Anders als bei Bohm wird hier eine kritische Bewertung von Argumenten verlangt, es genügt nicht, Annahmen lediglich nebeneinander in den Raum zu stellen. Ein Abwägen der Akzeptabilität und Stärke von Argumenten und

---

<sup>524</sup> vgl. Isaacs (1999) S.193

<sup>525</sup> vgl. Magno (2010) S.150

<sup>526</sup> vgl. Schraw, Crippen & Hartley (2006) S.128-130

Konterargumenten wird beim reflexiven Erkunden angestrebt.<sup>527</sup> Diese Erkundungsdialoge (*Inquiry Dialogues*) orientieren sich an prüfbaren Aussagen mit einem Prozessverlauf beginnend bei der Schlussfolgerung hin zur Qualität der Annahmen. „A second type of dialogue is the inquiry, where the goal is to obtain further knowledge in a particular area, or on a topic. [...] The inquiry is characteristically a hierarchical and orderly search procedure [...] where the premises are required to be better known or established than the conclusion which is to be proved.“ (Walton 1989, S.174/175)

Im Bereich des kritischen Denkens wird deutlich, dass es nicht genügt, einen gleichberechtigten und gewaltfreien Rederaum zu schaffen, sondern eine Auseinandersetzung mit der Qualität von Argumenten erfolgen muss. Erst wenn Teilnehmende über die Fehlermöglichkeiten aufgeklärt wurden, sind sie in der Lage, gehörte oder gelesene Informationen sinnvoll zu bewerten. Ein Bewusstsein für die fortwährende Teilhabe an einem kulturellen und sozialen Diskurs, in dem Paradigmen in unterschiedlichem Maß hervorgehoben und bewertet werden, ist ebenso eine notwendige Voraussetzung für den kritischen Erkundungsprozess. Reflexion ist erst durch differenzierende Kenntnis, d.h. Wissen über die Argumente der verschiedenen Standpunkte möglich. „Reflective people understand that they evaluate arguments and claims in a particular personal and cultural climate. To ensure that they are making a fair evaluation, they should give special care to the consideration of those views with which they have initial disagreement.“ (Battersby & Bailin 2011, S.252) Die Forderung keine Taktiken der Überredung oder Manipulation im Gesprächskreis anzuwenden, kann erst erfüllt werden, wenn ein Bewusstsein für verfälschende, irrelevante Argumente und Strategien ausgebildet wurde. Ansonsten besteht die begründete Gefahr, dass der Dialog in einem schlichten Austausch von Meinungen hängen bleibt. Der Dialogforscher Isaacs hat diesen Umstand bereits wahrgenommen und bemängelt, dass das Festfahren des Dialogs auf einer Ebene, in der lediglich persönliche Standpunkte nebeneinander in den Raum gestellt werden, ein häufiges Ergebnis ist.<sup>528</sup>

---

<sup>527</sup> vgl. Battersby & Bailin (2011) S.250

<sup>528</sup> Für Isaacs ist dieses bloße Meinungsgegenüberstellen ein Kennzeichen der zweiten Dialogphase, in der jeder bemüht ist, seinen Standpunkt zu behaupten. (vgl. Isaacs 1999, S.266),



### 5.2.3 Umgang mit gesellschaftlichen Stereotypen anhand des Anti-Bias-Modells

Kongruent zum bohmschen Dialog befasst sich auch die Anti-Bias-Pädagogik mit den Konsequenzen von Vorannahmen und den aus ihnen resultierenden Vorurteilen. Allerdings konzentriert sich die Anti-Bias-Arbeit auf die Auswirkungen von Vorurteilen im Bereich des Zwischenmenschlichen, d.h. die Bewertungen, die Menschen entgegengebracht werden. Das erklärte Ziel ist es, Kinder auf gesellschaftliche Machtungleichgewichte aufmerksam zu machen und sie auf das diskriminierende Potential von bewertenden Aussagen und Handlungen hinzuweisen.<sup>529</sup> Strategien sollen vermittelt werden, mit denen aktiv auf diskriminierendes Verhalten reagiert werden kann. Dies gelingt durch die Eröffnung eines perspektivreichen Wahrnehmens, Kinder sollen die Komplexität ihrer Klassenkameraden erkennen, um zu verstehen, dass sie mit jedem Kind Gemeinsamkeiten und Unterschiede teilen.<sup>530</sup>

Wichtig ist, zu beachten, dass auch die pädagogischen Begleiter Sensibilität den eigenen Vorannahmen gegenüber benötigen. „Erst über die Auseinandersetzung mit den eigenen Prägungen, Einflüssen und Sichtweisen auf die Welt wird es ErzieherInnen möglich, diese durch die Augen ihrer Schützlinge zu sehen und damit auf Schief lagen aufmerksam zu werden.“ (Gramelt 2010, S.116) Deshalb wurden eigens umfangreiche Fortbildungsprogramme ins Leben gerufen, die methodische Vielfalt aufweisen.<sup>531</sup> Der Umgang mit einem pluralistischen Lebensumfeld, die Fähigkeit Abwertungs- bzw. Angleichungstendenzen zu vermeiden und jeden Menschen unabhängig von seiner ethnischen Herkunft, seinem Geschlecht, seinem Bildungsgrad etc. als gleichwertig anerkennen zu können, bedarf einer ernsthaften Auseinandersetzung mit den an der Meinungsbildung beteiligten Informationsquellen. Nicht nur Familien oder Peergroups beeinflussen Kinder, auch alle Medien (Filme, Bücher, Comics, Computerspiele) vermitteln soziale Wertigkeiten und tragen zur Stereotypenbildung bei.<sup>532</sup> Die Erkenntnis fortwährend von

---

<sup>529</sup> Petra Wagner umreißt vier Ziele der Anti-Bias-Arbeit: 1. Alle Kinder in ihren Identitäten zu stärken. 2. Allen Kindern Erfahrungen mit Vielfalt zu ermöglichen. 3. Kritisches Denken über Gerechtigkeit und Fairness anzuregen. 4. Aktivwerden gegen Unrecht und Diskriminierung. (vgl. Wagner 2013a, S.30/31)

<sup>530</sup> Der Zugang zu einem heterogenen Begegnungsfeld, in dem die individuellen Differenzen erkannt und als natürliche Gegebenheiten akzeptiert werden können, ist dabei besonders wirkungsvoll. (vgl. Wagner 2013b, S.60/61)

<sup>531</sup> Die Übungen lenken den Blick auf die eigene Identität, das Erkennen von Ideologien und Diskriminierung. Sie fördern ein Vorurteilsbewusstsein. (vgl. Gramelt 2010, S.173-175)

<sup>532</sup> So übernehmen Kinder ohne direkten Kontakt Stereotypen und Vorurteile über Menschen und Gruppen,

politischen, sozialen und gesellschaftlichen Macht- und Unterdrückungsstrukturen beeinflusst zu werden und mit dem eigenen Werten und Handeln diese Strukturen im schlimmsten Fall stillschweigend zu reproduzieren, ist die erwünschte Einsicht, die am Ende eines Anti-Bias-Lernprozesses erlangt werden soll.<sup>533</sup> Dabei ist der Umgang mit den eigenen Vorurteilen und Bewertungsmustern das zentrale Arbeitsfeld. Innerhalb der Teilnehmergruppe können durch Übungen die kategorisierenden und wertenden Denkprozesse erlebt und eine kritische Reflexion ihnen gegenüber angeregt werden. Auch die psychologische Forschung bestätigt, dass stereotypes Urteilen aktiv begrenzt werden kann. Wenn beispielsweise die Motivation hoch genug ist, nicht in Vorurteile zu verfallen, kann ihr Einfluss besser wahrgenommen und ihre Verwendung vermieden werden.<sup>534</sup> Zudem hat sich die Anweisung auf Unterschiede zu achten bzw. die Anregung kreativ zu urteilen, beim sozialen Vergleichen positiv bemerkbar gemacht, da die Aktivierung von Stereotypen verringert wurde.<sup>535</sup>

### 5.3 Techniken des kritischen Erkundens

Ein Großteil der Dialog-Übungen konzentriert sich auf eigenständige stille Praktiken und Übungen, auf die sich die Teilnehmenden des Dialogs innerlich konzentrieren sollen. Bei *Follow the Disturbance* beispielsweise liegt das Augenmerk auf der Verwobenheit von Emotion und Erinnerung.<sup>536</sup> Ein ähnliches Anliegen verfolgt die Isaacs-Übung *Make it strange*, in der gegensätzliche Standpunkte frei von Abwertungen als stimmiges Ganzes nachvollzogen werden sollen.<sup>537</sup> Diese immer wiederkehrende Struktur, eigenständig reflexive Elemente des Schlussfolgerungsprozesses achtsam nachzuvollziehen und zu hinterfragen, ist ein dominierendes Kennzeichen der Übungen von Isaacs.<sup>538</sup> Auch bei Michael Benesch finden sich Anregungen für selbstgeleitete Übungen, die ohne Interaktion oder gar Intervention ausgeführt werden sollen.<sup>539</sup> Weiterhin finden sich die schon bei Argyris angewandten

---

durch das, was sie im Umfeld erfahren. (vgl. Wagner 2013a, S.27)

<sup>533</sup> vgl. Gramelt (2010) S.191

<sup>534</sup> vgl. Fehr, Sassenberg & Jonas (2012) S.185

<sup>535</sup> vgl. Corcoran, Hundhammer & Mussweiler (2009) S.1010; Sassenberg & Moskowitz (2005) S.511/512

<sup>536</sup> Im Selbststudium sollen die Übenden sich über die emotionale Markierung von Erinnerungen klar werden, die ein Urteil mit beeinflusst und den Umgang mit gegensätzlichen Ansichten blockieren kann. (vgl. Isaacs 1999, S.98/99)

<sup>537</sup> vgl. Isaacs (1999) S.127

<sup>538</sup> Weitere ähnliche Übungen sind beispielsweise: *Be aware of thought*, *Suspend certainty* und *Seek the order inbetween* (vgl. Isaacs 1999, S.92/93, 147/148, 150/151)

<sup>539</sup> Die *Suspendierformel* regt an, Grübeleien selbstständig durch paradoxe Interventionen zu stoppen und sich

Techniken der Bedeutungsrahmenverschiebungen (*frame experiments*) und deskriptiven Lernkarten (*maps*) sowie das Nachstellen von problematischen Gesprächen im Rollenspiel (*Externalize Thoughts*).<sup>540</sup> Karten können einen deskriptiven oder präskriptiven Charakter haben. Der Nutzen von Karten liegt in ihrer Veranschaulichungsqualität, so ist es durch ihre Mehrdimensionalität leichter möglich, strukturelle Zusammenhänge sichtbar zu machen.<sup>541</sup>

„This sense remains unarticulated in the generality in which it is held, and is expressed only in specific accounts of particular instances. I have called such a sense an explanatory model, for it functions as a model or schema of how explanations of particular phenomena in a domain are to be structured.” (Longino 2002, S.114) Diagramme und Karten können den Lernprozess hervorragend unterstützen, da sie zur Veranschaulichung der einzelnen Denkschritte (Leiter der Schlussfolgerungen), der Offenlegung der Argumentationsstruktur<sup>542</sup> oder der Handlungsstrategien im Gespräch beitragen. Fehler und Inkonsistenzen können so leichter aufgespürt werden. Innerhalb eines Argumentationsdiagramms kann die Wertigkeit der einzelnen Gründe stufenweise sichtbar gemacht werden, auch ist es möglich zwei Schlussfolgerungen unter Berücksichtigung ihrer stützenden Beweise gegeneinander abzuwägen. Rollenspiele erleichtern das Verständnis der Gegenpositionen, da die Teilnehmenden angehalten sind, die Argumente des Gegenübers selbst kohärent und glaubwürdig zu vermitteln. Der Einsatz des *Advocatus Diaboli* ist ebenso eine wertvolle Ergänzung in sehr homogenen Dialoggruppen mit Konsensorientierung.

### 5.3.1 Orientierungsfragen

Das bei Isaacs großzügig genutzte Erkundungswerkzeug der Frage findet auch innerhalb des Kritischen Denkens häufig Verwendung. Am Anfang des Hypothesentestens steht die Ausarbeitung einer Fragestellung, aus der heraus eine Annahme, bzw.

---

nach dem bewussten Stopp mehrfach verschieden Lautgebilde ohne semantischen Inhalt vorzusagen, um den Gedankengang zu unterbrechen. (vgl. Benesch 2011, S.132/133) Auch das automatisch aufflammende „aber“ einzudämmen und bei einer vernommenen Aussage, die der eigenen Meinung widerspricht, nicht direkt nach Widerlegungsargumenten zu suchen, soll innerhalb der *Ja,aber*-Übung eigenständig erfolgen. (vgl. Benesch 2011, S.146)

<sup>540</sup> vgl. Isaacs (1999) *frame experiments* S.151/152, *maps* S.229-231 *externalize thoughts* S.152/153; vgl. Argyris et al. (1985) *frame experiments* S.282/283, *maps* S.248-256

<sup>541</sup> vgl. Halpern (2003) S.131

<sup>542</sup> vgl. Halpern (2003) S.192

Ausgangshypothese abgeleitet werden kann, die später umfangreich geprüft wird. In einer Studie mit Schulkindern konnte gezeigt werden, dass es Kinder zusätzlich motiviert, wenn nur der thematische Rahmen vorgegeben wird, die konkreten Problemfragen jedoch aus Eigeninteresse heraus formuliert werden.<sup>543</sup> „Questions raised by students activate their prior knowledge, focus their learning efforts and facilitate the understanding of new concepts, help them elaborate on their knowledge, and arouse their epistemic curiosity [...]“ (Chin & Chia 2004, S.709) Die Zielrichtung der Frage bestimmt den anschließenden Prozess der Informationssuche, sie legt gewissermaßen die Richtung fest.<sup>544</sup> Wie stark das Ergebnis des Erkundungsprozesses von Fragen dominiert wird, ist ein zentraler Erkenntniszugewinn, der durch die Anwendung von Fragen, mit jeweils unterschiedlichen Formulierungen innerhalb von selbstgesteuerten Lernprozessen erfahren werden kann. „[...] questions, especially the open-ended ones, force students to expand their thinking as well as to generate new questions, new answers, and new ideas.“ (Chin & Chia 2004, S.722) Auch Checklisten, die Schlüsselfragen zu den metakognitiven Bereichen Planung, Überwachung und Auswertung enthalten, haben sich als nützlich erwiesen.<sup>545</sup> Der Vorteil der Checklisten liegt in ihrer Anschaulichkeit und Struktur, sie bieten Lernenden einen Leitfaden, der eine reflexive Kontrolle der einzelnen Arbeitsschritte erlaubt. Denkwürdige Fragen zu formulieren, ist eine Technik, die zunächst Übung erfordert.<sup>546</sup>

Die Qualität der Erkundungs- und Schlussfolgerungsprozesse hängt in starkem Maß von der Fragestellung ab, da innerhalb des Dialogs mehrere Lernfelder ineinandergreifen, ist eine Ausarbeitung von Fragen zu den jeweiligen Bereichen, etwa dem Gesprächsverlauf gegenüber, dem Erkundungsprozess der eigenen Denkschritte und dem wahrgenommenen Rollenverhalten innerhalb der Gruppe wesentlich. Fragen können Reflexion befördern und bieten so die Möglichkeit zur Fokussierung und schärfen die Achtsamkeit den situativen Anforderungen gegenüber. Bisher beschränkt sich die Anwendung von Fragen innerhalb der Dialogpraxis fast ausschließlich auf selbstständiges, stilles Hinterfragen. Jedoch ist eine interaktive Nutzung in Übungen oder gar die Nutzung von Frage-Checklisten empfehlenswert, um die erwünschten Lernmöglichkeiten zu bieten. Gleichzeitig muss auch der begrenzte

---

<sup>543</sup> vgl. Chin (2002) S.60

<sup>544</sup> vgl. Rooks & Maker (2009) S.174

<sup>545</sup> Fragen können sich auf den Sachverhalt, das eigene Verständnis oder die Zielsetzung beziehen. (vgl. Schraw 1998, S.121)

<sup>546</sup> Halpern (2003) S.121

Wirkkreis von selbstreflexiven Fragen anerkannt werden, so ist beispielsweise der Bereich der individuellen Handlungsstrategien kein geeignetes Anwendungsgebiet. Erst durch Interventionstechniken können Menschen die Diskrepanzen zwischen ihren angenommenen und tatsächlich vollzogenen Verhaltensweisen wahrnehmen.

### 5.3.2 Kriterien für die Beurteilung von Argumenten

Eine Beschäftigung mit der Qualität von Aussagen ist für den dialogischen Austausch ein notwendiges Arbeitsfeld, wenn der Gesprächsprozess nicht im Gegenüberstellen von subjektiven Standpunkten verharren soll. Erst wenn Maßstäbe existieren, können Aussagen sinnvoll beurteilt werden, dann ist beispielsweise eine Unterscheidung zwischen Meinung und Argument möglich. Vorgaben liefert hierbei das kritische Denken. Hier wird die Qualität von Annahmen durch Größen wie Akzeptabilität und Konsistenz definiert.<sup>547</sup> „An argument is completely sound if the premises are acceptable and related to the conclusion in a way that guarantees the acceptability of the conclusion.“ (Halpern 2003, S.203) Was sind Kriterien für gute, akzeptable Argumente, mal abgesehen von dem Anspruch, dass sie tatsächlich einen Bezug zur Schlussfolgerung aufweisen? „The premises not only have to be related to the conclusion, they also have to be strong enough to support the conclusion.“ (Halpern 2003, S.199)

Beim selbständigen oder interaktiven Ergründen mit Hilfe der 'Leiter der Schlussfolgerungen' bzw. dem *Thinking Aloud* besteht der nächste Schritt darin, die eigenen Argumente mit gängigen Fehlerquellen abzugleichen. Der Abgleich der eigenen Annahmen mit häufigen Fehlern ermöglicht einen tiefgründigeren Zugang zum Schlussfolgerungsprozess und kann als Beurteilungsmaßstab herangezogen werden. Zusätzlich ist Kenntnis über epistemische Werte unumgänglich, da sie festlegen, wie eine Hypothese oder ein Argument bewertet wird. „On the whole, epistemic values provide measures of epistemic significance and standards of credibility that hypotheses need to satisfy in order to pass as acceptable.“ (Carrier 2013, S.2551) Innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses finden sich dabei vielseitige Kriterien, so gibt es die klassischen Werte, die zur Beurteilung von Theorien genutzt

---

<sup>547</sup> Kriterien für akzeptable Argumente sind: konsistente Annahmen, die Annahmen stehen in relevanter Verbindung mit der Schlussfolgerung und stützen die Schlussfolgerung in notwendigem Maße. (vgl. Halpern 2003, S.203)

werden: Einfachheit, Folgerichtigkeit, Plausibilität, Übertragbarkeit und Widerspruchsfreiheit.<sup>548</sup> Auch ihre Allgemeingültigkeit kann hinterfragt bzw. ihr Kanon ergänzt werden, da sie keine feststehenden Tatsachen, sondern Konstrukte sind.<sup>549</sup> Diese konstruktivistische Note verdeutlicht, dass auch beim Beurteilen von Argumenten eine Ausdifferenzierung der eigenen Werte unabdingbar ist. Sie bestimmen neben dem Wissen über die Technik des Argumentierens, d.h. die formalen Gesprächsregeln, die Kenntnis über Trugschlusskriterien und dem gegenwärtigen subjektiven Wissensstand den Schlussfolgerungsprozess. „How you judge the strength of an argument depends on many personal factors, including what you already know about the topic, your personal values, and how you make judgements.“ (Halpern 2003, S.201) Nur durch eine Beschäftigung mit diesen Ebenen kann der Dialog als Ergründungswerkzeug genutzt werden und eine Basis für das weitschweifige Ziel Bohms, die Entwicklung einer kohärenten Kultur, bieten.

„We call something a fallacy when it is an instance of a general procedure [...] for fixing belief that has an unacceptably high tendency to generate false or unfounded beliefs.“ (Fogelin & Duggan 1987, S.257) Fehlschlüsse (*fallacys*) tragen dazu bei, dass falsche Argumente bestehen bleiben und ihnen geglaubt wird. Falsche Argumente sind beispielsweise Gründe, die in keiner Relation zur Schlussfolgerung stehen, d.h. irrelevant sind. Die Schlussfolgerung: Jeder Student sollte ein Auslandssemester verbringen, denn es ist für den Qualitätsstandard unserer Universität wichtig, unsere Studenten bestmöglich auf die Arbeitswelt vorzubereiten, ist so ein Trugschluss.<sup>550</sup> Auch ungerechtfertigte Verallgemeinerungen führen häufig zu Fehlschlüssen, d.h. von ein, zwei bekannten Erlebnissen auf die Allgemeinheit zu schließen. Beispiel: Man geht davon aus, dass alle Männer gern Auto fahren, weil man in seinem Freundeskreis nur Männer kennt, die gern hinterm Steuer sitzen.<sup>551</sup> Auch falsche Vergleiche bzw. Analogien zu treffen oder auf die Meinung einer Autorität zu hören, die in besagtem Bereich gar kein stichhaltiges Wissen

<sup>548</sup> vgl. Kuhn (1988) S.196/197; vgl. Carrier (2013) S.2550; vgl. Longino (1995) S.383

<sup>549</sup> Longino kontrastiert die bekannten wissenschaftlichen Kriterien mit ihren Gegenstücken: empirical adequacy, novelty, ontological heterogeneity, complexity of interaction, applicability to human needs, and decentralization of power. (vgl. Longino 1995, S.386-390) Diese Werte werden von ihr als feministische Werte bezeichnet, um die dialektische Gegenläufigkeit zu verdeutlichen. Da die alten wissenschaftlichen Werte von Männern entworfen wurden, erhebt sie zum Kontrast feministische Werte, unter Berücksichtigung einiger Wissenschaftlerinnen, die die Qualität dieser Kriterien hervorgehoben haben. (vgl. Longino 1995, S.391)

<sup>550</sup> Halpern (2003) S.215/216

<sup>551</sup> Halpern (2003) S.216/217

besitzt, kann beim Schlussfolgern in die Irre führen.<sup>552</sup> Ebenso wie aussagelose Bewertungen ohne direkten Vergleichswert, allein durch Überbetonung mit Hilfe eines Superlativs, beispielsweise Mövenpick ist das beste Eis oder Tempo ist das weichste Taschentuch, keine gültigen Argumente sind.<sup>553</sup> Teilnehmende des Dialogs, die sich mit dem Erkunden ihrer Annahmen beschäftigen, benötigen Kenntnis über die Kategorien, in die Argumente fallen können. So kann es sich um eine bloße Meinung, um ein begründetes Urteil oder um eindeutig überprüfbares Faktenwissen handeln. Beispielsweise ist die Aussage, Sport macht glücklich, eine bloße Meinung, während die Aussage Sport macht glücklich, da durch die Bewegung die Endorphinausschüttung angeregt wird, ein begründetes Urteil darstellt. Die konkrete Messung des Endorphinspiegels vor und nach dem Sport, fällt in den Bereich des Faktenwissens. Wirklich für sich stehende Fakten sind selten, da schon durch die Verwendung der Sprache Ungenauigkeiten, Gewichtungen und Verkürzungen (gerade bei komplexen Phänomenen) einfließen, die Interpretationsspielräume offen lassen.<sup>554</sup>

### 5.3.3 Frame Experiments

Das wesentlichste Arbeitsfeld und zugleich der Bereich, den Bohm selbst bei seiner Argumentation stets betont hat, sind die weitreichenden Auswirkungen schon bestehender mentaler Repräsentationen auf das Urteilen und Handeln.<sup>555</sup> So lag in seinem quantenphysikalischen Blickwinkel eine andere Bedeutungsganzheit verborgen, als sie etwa durch die Mechanik hervorgebracht werden kann. Die Bedeutungslücke zwischen verschiedenen Perspektiven sieht Bohm als epistemische Chance an.<sup>556</sup> Die Teilnehmenden können sich so der individuellen Färbung von Bedeutung bewusst werden. Die Einordnung neuer Information hängt stark mit den bisherigen Glaubenssätzen zusammen. „A frame creates a particular perspective on an issue [...]. The underlying idea is that we can be made to think about the same subject in different ways, depending on what it is about that subject that we are focusing on.“ (Halpern 2003, S.113) Die konstruktivistische Qualität, die jeder Schlussfolgerung zugrunde liegt, d.h. die direkte Manipulierbarkeit allein durch Fokussierung oder durch Verwendung bestimmter Metaphern und Analogien bietet ein reichhaltiges

<sup>552</sup> Halpern (2003) S.217-218

<sup>553</sup> Halpern (2003) S.218

<sup>554</sup> Halpern (2003) S.220/221

<sup>555</sup> vgl. Bohm (1994) S.127; Bohm (1998) S.113

<sup>556</sup> vgl. Bohm (1998) S.27

Erkundungsfeld, dem man sich im Hinblick auf diverse kognitive Illusionen stellen muss. Gerade Ankereffekte und *Priming*, d.h. die ersten Kennzeichen, die wahrgenommen werden, prägen den weiteren Denkprozess weitreichend.<sup>557</sup> *Priming* hat sich bei der Reduktion von sozialer Stereotypisierung schon als wirksam erwiesen.<sup>558</sup> Der Vergleichskontext bestimmt das letztlich gefällte Urteil.<sup>559</sup> „Judgements and evaluations are always made relative to some frame of reference.“ (Halpern 2003, S.115)

Egal ob die Größe des Wohnraums zum entscheidenden Kriterium wird, weil die alte Bleibe zu klein war, oder das Prüfungsergebnis enttäuscht, weil es im Vergleich zu den bisherigen Leistung schlechter ausfällt oder aber die Begegnung mit einem Handwerker reserviert verläuft, da sein Vorgänger mehrere Stunden brauchte, um die Waschmaschine zu reparieren. In allen Fällen sind die Qualitätsmerkmale von vorherigen Erlebnissen und Erfahrungen grundlegend für die aktuelle Beurteilung. Die Beschäftigung mit derartigen, das Urteil prägenden Phänomenen ist wichtig für den Dialog. Da der pluralistische Austausch, der mit der Offenlegung der Schlussfolgerungsstufen einhergeht, das Markenkennzeichen des Dialogs ist, sollte die Erkenntnisvielfalt, die im Spiel mit Bedeutung, d.h. dem gezielten *Framing* beobachtet werden kann, auch genutzt werden. Dabei kann schon allein das Experimentieren mit Fragestellungen, d.h. der konkrete Wortlaut der Frage, ein nahrhaftes Übungsfeld liefern, weil Wortwahl und Grammatik einen semantischen Rahmen vorgeben, mit dessen Hilfe Fokusillusionen beobachtet werden können.<sup>560</sup> Auch beim Argumentieren, etwa bei den *ad hominem* Fehlurteilen, wird der Gehalt der Aussage durch Eigenschaften des Sprechers, etwa seine Zugehörigkeit zur Gegenpartei innerhalb einer politischen Diskussion,

---

<sup>557</sup> Das Anfangsgebot bei Preisverhandlungen bestimmt den weiteren Verlauf des Handels, genauso wie bei Personenbeschreibungen das erste Kennzeichen relevant ist für die Wahrnehmung der ganzen Person, ist es positiv, steigert es unsere Sympathie, ist es negativ, schränkt es unsere Zuneigung ein. (vgl. Halpern 2003, S.116/117); (vgl. Werth & Mayer 2008, S.30)

<sup>558</sup> Dabei war vor allem eine Aufforderung, sich beim Vergleichen auf Unterschiede zwischen den Beteiligten zu konzentrieren und eine kreative Haltung einzunehmen, gewinnbringend. (vgl. Sassenberg & Moskowitz 2005; Corcoran et al. 2009)

<sup>559</sup> Davon zeugt auch die menschliche, semantische Affinität, da zur Beurteilung von Wahrscheinlichkeiten mentale Prototypenmodelle herangezogen werden (Repräsentativitätsheuristik). Ein Charakteristikum wird dabei zur Beurteilungsgrundlage, da es dem verinnerlichten Prototyp entspricht. Beispielsweise kann der Kleidungsstil als Kennzeichen für die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht oder Berufsgruppe angesehen werden. (siehe Kapitel 2.4)

<sup>560</sup> vgl. Halpern (2003) S.114; So konnte gezeigt werden, dass bei der Befragung der Bevölkerung über den Zusammenhang zwischen Einkommen und Lebensglück, die Fragestellung darüber entscheidet, ob die Teilnehmenden einer Fokusillusion erliegen und entsprechend lediglich einen Zusammenhang zwischen Glück und Vermögen herstellen oder sie diverse Faktoren hinzuziehen, die Lebensglück für sie bedeuten. (vgl. Kahnemann et al. 2006, S.1908)



verfremdet.<sup>561</sup> Bei sozialen Vergleichen macht es einen Unterschied, ob ich mich auf die Gemeinsamkeiten oder Unterschiede konzentriere. Eine Reduktion von stereotypen Urteilen konnte beispielsweise durch einen Unterschiedsfokus bewiesen werden, da so die Einzigartigkeit eines jeden Menschen deutlicher wahrgenommen wird und die Einordnung in soziale Kategorien (Gruppen), die mentale Prototypen aktivieren, geringer ausfällt.<sup>562</sup> Beim Vergleich von Kommunikationsprinzipien kann der Einfluss der Vergleichsperspektive wahrgenommen werden.

Die Methode der *Appreciate Inquiry* zeugt von diesen Möglichkeiten. Die Orientierungsschablone, die innerhalb dieses dialogischen Aushandlungsprozesses angelegt wird, konzentriert sich auf die Stärken und Chancen, die einer Gruppe durch jeden einzelnen Teilnehmenden zur Verfügung stehen. „This approach allows people to work towards something that is energizing and inspiring instead of overcoming something that is deficient and dysfunctional.“ (Bojer, Roehl, Knuth & Magner 2008, S.38) Gemeinschaftlich soll so ein erwünschtes Ziel erreicht werden. Charakteristisch ist die durch und durch idealistische und leidenschaftliche Perspektive, die von den Teilnehmenden abgerufen wird, da sie das Zusammenarbeiten verbessert und Abwehrverhalten reduziert. „When we inquire into those times when we are at our best, most successful, or most energized, people are drawn together.“ (Finegold et al. 2002, S.238) Dies ist kongruent mit den kognitionspsychologischen Forschungsergebnissen, die belegen, dass eine positive, euphorische Stimmung die Kooperationsbereitschaft erhöht.<sup>563</sup> Letztlich kann *Framing* dazu beitragen, dass eine Sensibilisierung im Hinblick auf den kontextuellen Rahmen bei der Informationsbewertung erfolgt und so die Kategorie des Notwendigen, die Bohm als größte Gefahr für eine offene und achtsame Haltung angesehen hat, entschärft wird.

---

<sup>561</sup> vgl. Battersby & Bailin (2011) S.249

<sup>562</sup> Corcoran et al. (2009) S.1010

<sup>563</sup> Auch die Bereitschaft sich mit kritischen Bemerkungen auseinanderzusetzen, die das Selbstbild betreffen, steigt signifikant in einem positiven Gemütszustand. Was dazu anregt, eine derartige Stimmung innerhalb der Dialogpraxis zu erzeugen. (vgl. Trope et al. 2001, S.271)

### 5.3.4 Hypothesentesten

Das aktive Testen von Annahmen ist nicht nur beim Organisationsforscher Argyris eine bevorzugte Methode,<sup>564</sup> für die er sieben leitende Regeln entworfen hat.

„Rule 1: Combine advocacy with inquiry. [...] Rule 2: Illustrate your inferences with relatively directly observable data. [...] Rule 3: Make your reasoning explicit and publicly test for agreement at each inferential step. [...] Rule 4: Actively seek disconfirming data and alternative explanations. [...] Rule 5: Affirm the making of mistakes in the services of learning. [...] Rule 6: Actively inquire into your impact on the learning context. [...] Rule 7: Design ongoing experiments to test competing views.“ (vgl. Argyris et al. 1985, S.257-261)

Auch innerhalb des kritischen Denkens findet sich diese Lernmethode, die die Gültigkeit von Annahmen aufdecken soll, wieder. In einem mehrstufigen Prüfungsverfahren (*hypothesis testing*) wird eine Hypothese aufgeworfen, aktiv auf ihre Richtigkeit geprüft und die resultierenden Ergebnisse werden kritisch ausgewertet.<sup>565</sup> „For example, authentic inquiry is characterised by generation of research questions, selection of variables, use of experimental controls, being aware of and resisting potential interpretative bias, analysis and interpretation of findings within a coherent theoretical framework, and a detailed account of mechanisms that cause change.“ (Schraw, Crippen & Hartley 2006, S.118) Auch hier liegt eine hohe Anfälligkeit für kognitive Illusionen vor. So konzentrieren sich die Testenden meist auf die Bestätigung der Ausgangshypothese. Es werden Fragen formuliert, die an Verifikation statt Falsifikation orientiert sind, entsprechend können Erwartungstäuschungen (*confirmation bias*) auftreten.<sup>566</sup> Die Wurzel des Übels liegt im eingeschränkten Blick, der meist nur in der Auseinandersetzung mit einer einzigen Hypothese mündet, statt mehrere Ausgangshypothesen gleichermaßen zu überprüfen.<sup>567</sup> In solchen Situationen werden positive Teststrategien (*positive testing strategies*) zum Verhängnis, da lediglich einseitig nach Informationen gesucht wird. Teilweise fallen auch die Fragestellungen ungenügend aus, da sie

---

<sup>564</sup> vgl. Argyris et al. (1985) S.245

<sup>565</sup> Fragen stellen und Hypothesen testen sind elementare Bestandteile wissenschaftlicher Arbeit. Sie erzeugen ein Verständnis für die Strategien wissenschaftlicher Forschung. (vgl. Windschitl 2003, S.114); vgl. Halpern (1998) S.452

<sup>566</sup> vgl. Oswald & Grosjean (2004) S.87; (vgl. Halpern 2003, S.193)

<sup>567</sup> Oswald & Grosjean (2004) S.90

zu sehr auf Verifikation fixiert sind. So konnte gerade bei Kindern im Grundschulalter gezeigt werden, dass sie noch nicht fähig sind, von sich aus in ausreichendem Maße negative Teststrategien, d.h. Tests, die auf Falsifikation ausgelegt sind, einzubeziehen.<sup>568</sup>

Die Neigung eher nach bestätigenden, denn nach widerlegenden Beweisen zu suchen, hat auch Argyris in seine Regeln einbezogen. Regel vier fordert die aktive Suche nach alternativen Erklärungen und falsifizierenden Daten.<sup>569</sup> Es ist augenscheinlich, dass Falsifikationsübungen ein Lernfeld darstellen, das viel Aufmerksamkeit benötigt, da sie einen erheblichen Wert für das kritische Schlussfolgern besitzen. Annahmen als provisorische Wissensselemente anzusehen, deren Gültigkeit noch überprüft werden muss, entspricht dem epistemischen Blickwinkel, den Bohm selbst einnimmt. Daher ist es angemessen, beim Ergründen der eigenen Schlussfolgerungswege den Annahmen zunächst nur den Status einer ungeklärten Hypothese zu gewähren, die sieben leitenden Regeln von Argyris können dabei als Richtlinien dienen. Durch den Austausch im Dialog können Denkanstöße angeregt werden, die später durch Einbezug zusätzlicher Wissensquellen und unter bewusster Zuhilfenahme induktiver Testverfahren überprüft werden können. Die Orientierung an Gegenargumenten, d.h. Beweisen, die die Hypothese widerlegen, ist eine erforderliche Ausrichtung. „Thus, with inductive reasoning you can never prove that your conclusion or hypothesis is correct, but you can disprove it.“ (Halpern 2003, S.140)

## 5.4 Weiterentwicklungspotentiale der Dialogmethode

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass die Methoden von Action Science, Kritischem Denken und Anti-Bias in mehreren Punkten vom Dialog abweichen. Zwar ist der kollektive Wissensaustausch ebenfalls ein Hauptkennzeichen und die Rolle des Lehrers<sup>570</sup> wird durch seine Ratgebertätigkeit definiert, jedoch erfolgt eine deutlich kritischere und vielschichtigere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Fragestellungen und Erkundungsprozessen. Ein weiterer Gegensatz ist die Ziel- bzw. Entscheidungsorientierung

---

<sup>568</sup> vgl. Samuels & McDonald (2002) S.864

<sup>569</sup> Argyris et al. (1985) S.259/260; vgl. Halpern (2003) S.193

<sup>570</sup> vgl. Schraw, Crippen & Hartley (2006) S.118

innerhalb der projekt-<sup>571</sup> bzw. problemorientierten<sup>572</sup> Settings. Hier wird eine wissenschaftliche Frage- oder Problemstellung mit realistischem Weltbezug etabliert, die entsprechend von den Schüler\_innen/Student\_innen eigenständig forschend, d.h. ohne dass der Lehrer zur Lösung hinführt, ergründet werden soll.<sup>573</sup> Vor der Formulierung der Fragestellung steht immer eine Erhebung des bisherigen Wissensstandes. Gerade an dieser Stelle kann dialogische, kooperative Kommunikation punkten. Die eigenen Annahmen (Glaubenssätze) zu erkunden und sich über ihren Einfluss auf die Informationssuche und die folgenden Handlungsstrategien bewusst zu werden, stellt eine allgemeine Herausforderung dar.<sup>574</sup> Innerhalb von Action Science, Kritischem Denken und Anti-Bias werden zunächst Daten gesammelt, die schließlich kooperativ in Gruppen besprochen und ausgewertet werden. Ein wichtiges Kriterium ist, dass die Daten gleichermaßen allen zugänglich sind, d.h. sie konkret beobachtet und nachvollzogen werden können. Was durch zusätzliche Medien, d.h. Bücher und Filme oder konkrete Redebeiträge ermöglicht wird. Zum Abwägen und Überprüfen der Argumente wird ein freier Zugang zu verschiedenen Informationsquellen, die wenn möglich auch konträre Perspektiven beinhalten, benötigt. Redebeiträge selbst bedürfen einer Argumentationsstruktur, d.h. sie müssen über den bloß subjektiven Meinungsgehalt hinausgehen, da sie sonst nicht nachvollziehbar und analysierbar sind. Ein gleichberechtigtes, gewaltfreies Setting wird zur Rahmenbedingung für das bewusste kritische Testen von Annahmen.<sup>575</sup> Kriterien für den Wert von Argumenten sind genauso konstitutiv wie korrigierendes Feedback.

Zugleich ist eine prüfende Haltung den Informationen gegenüber unabdingbar, hilfreiche Techniken sind dabei metakognitive Strategien, d.h. Monitoring-Verfahren, Reflexionsmethoden, Kriterien für gute Fragestellungen, ein Bewusstsein über die Differenz, die innerhalb der eigenen Handlungstheorien (*espoused theory und theory-in-action*) bestehen kann und die Kenntnis der eigenen epistemischen Werte und der Richtlinien zum Hypothesentesten, so dass sich Fehlannahmen leichter falsifizieren lassen können. Die

---

<sup>571</sup> Wichtig ist der Bezug zu einer realen Gegebenheit, beispielsweise eine Untersuchung der Wasserqualität des Flusses, der hinter der Schule entlang fließt. (vgl. Rooks & Maker 2009, S.178)

<sup>572</sup> Eine Lösung für ein bestehendes Problem soll von den Lernenden basierend auf ihrem Verständnis und Wissen gefunden werden. (vgl. Rooks & Maker 2009, S.179)

<sup>573</sup> Durch die reflexive eigenständige, teils kooperative Auseinandersetzung mit der Problemsituation werden Lernprozesse angeregt. (vgl. Ferreira & Trudel 2012, S.23)

<sup>574</sup> vgl. Richter & Schmid (2010) S.49; Schraw (1998) S.123

<sup>575</sup> vgl. Schraw, Krippen & Hartley (2006) S.118

Methoden basieren auf Interventionsstrategien und einem für Lehrende und Lernende langwierigen Instruktionsprozess.<sup>576</sup> Sie tragen damit dem weitreichenden Einfluss kognitiver Illusionen Rechnung und stimmen zugleich mit dem epistemischen Ziel des Dialogs überein: Teilnehmenden soll mehr Achtsamkeit gegenüber den eigenen Denkprozessen ermöglicht werden, so dass sich die Wahrscheinlichkeit, Fehlbeurteilungen bzw. Paradoxien zu erliegen, reduziert.

An dieser Stelle bricht die Diskrepanz zwischen dem Dialog in seiner bisherigen Form, der vornehmlich durch Austausch von Einzelerlebnissen gekennzeichnet ist und den anderen pädagogischen Ansätzen, die sich mit Denkprozessen beschäftigen, besonders stark auf. Gerade die Themenstellung und die Gestaltung der Redebeiträge bleibt im Dialog sehr offen, so dass es durchaus lediglich zu einem Austausch persönlicher Erlebnisse, d.h. subjektiver Narrationen kommen kann, deren Gültigkeit nicht abwägbar oder überprüfbar ist. Anerkennung oder zumindest Toleranz gegenüber konträren Meinungen ist der augenblickliche Schwerpunkt des Dialogs. Die Tugenden des kritischen Denkens, d.h. die Beschäftigung mit der Struktur guter Argumente, das Definieren von Fragestellungen und Hypothesen, das kooperative Prüfen und der Einbezug von Feedback bzw. Interventionen, um Inkonsistenzen und Fehlschlüsse aufzudecken, bleiben außen vor und dass, obwohl der Dialog als Erkundungsform (*Inquiry*) verstanden werden will. Es werden neben den Kernkompetenzen keine Kriterien für inhaltliche Kohärenz vermittelt und dass, obwohl Bohm die Entwicklung einer kohärenten Kultur vor Augen hatte. Das Anliegen des Dialogs kreist um Werte wie Gleichberechtigung und Wertschätzung, daran orientiert sich die gesamte Kommunikationsgestaltung. Auch die Regeln der fortführenden Dialogentwicklungen folgen der von Bohm postulierten Wertungsfreiheit.<sup>577</sup>

Die einzig konkrete, den Denkvorgängen gewidmete Anforderung bleibt das 'in der Schwebe halten' (*suspending*) der geäußerten Beiträge. Unter Einbezug der Erkenntnisse aus den Bereichen Metakognition, Action Science und Anti-Bias lässt sich umfangreich begründen, dass es im Umgang mit den kognitions- und sozialpsychologischen Phänomenen

---

<sup>576</sup> Schraw (1998) S.123

<sup>577</sup> In diesem Sinne bleibt das neutrale, eigenständige Suspendieren von Annahmen als vorrangige Technik bestehen, statt auf kritisches, intervenierendes Feedback zu setzen. Ein Beispiel sind die Kernkompetenzen: Annahmen und Bewertungen suspendieren und Produktives Plädieren. (Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority 2001, S.84-87,91/92)

nicht genügt, Annahmen lediglich zu suspendieren, d.h. die Forderung zu stellen, sie in der Schwebe zu halten und nicht für notwendig wahr anzusehen. Viel mehr ist eine angeleitete Phase notwendig, in der zunächst über die Arten des für die achtsame Haltung benötigten Wissens aufgeklärt wird, so ist es unumgänglich, auf die bestehenden kognitiven Illusionen und Heuristiken des menschlichen Denkens hinzuweisen. Ebenso wie Strategien und Übungen vorgestellt werden müssen, die korrespondierend mit den drei metakognitiven Bereichen Planung, Überwachung und Auswertung eine achtsame Haltung gegenüber den innerhalb von Kommunikation ablaufenden Denkprozessen anregen und ihre Modulation ermöglichen. Das von Bohm aufgestellte Übungsmodell, in dem die Gruppendynamiken, die auftreten können, lediglich durch *trial-and-error* innerhalb des Dialogs von den Teilnehmenden erlebt werden sollen,<sup>578</sup> lässt sich mit der weitschweifigen epistemischen Zielsetzung, den Denkparadoxien auf den Grund zu gehen, nicht vereinbaren.

Zudem ist ein reflexives Kreisgespräch keine Innovation, da es innerhalb von pädagogischen Methoden schon vermehrt genutzt wird. Wie ich gezeigt habe, gleicht das Setting des Dialogs in mehreren Punkten anderen Methoden und wurde von Bohm aus einer schon existierenden Methode der Psychotherapie (Gruppengespräch) entlehnt. Verschiedene für die Kommunikationsgestaltung relevante Übungsfelder bleiben bisher in der Praxis unbeachtet, so fehlt eine Auseinandersetzung mit den Kriterien einer gewaltfreien Sprechweise, aber auch die Berücksichtigung von beschränkenden Gruppenphänomenen wie Konformität, Validität, sozialer Vergleich und Abwehrverhalten (beispielsweise *face-saving*) bleibt außen vor. Obzwar innerhalb der Dialogforschung die Prägnanz der unterschiedlichen Gesprächsrollen für den Gesprächsprozess vermehrt erwähnt wird,<sup>579</sup> wurden sie weder in den Dialogprozess selbst, noch in spezifische Übungen implementiert. Auch dieses Lernfeld erfordert daher neue, ergänzende Übungen und mehr Gestaltungsvielfalt in Bezug auf das Dialogsetting selbst. Denkbar wäre eine bewusste Rollenverteilung innerhalb des Dialogs, so dass Teilnehmende sich mit den Konsequenzen der verschiedenen Rollen (*Mover*, *Follower*, *Opposer*, *Bystander* und *Fragender*) für den Gesprächsprozess auseinandersetzen können. Das Wissen um gewaltfreie Kommunikation, d.h. auf Formulierungen in der ersten Person Singular Wert zu legen und auf die verfremdende Wirkung eines anderen Subjektpronomens, beispielsweise *wir* oder *man*, aufmerksam zu machen, sollte ebenso zum Dialogstandard

---

<sup>578</sup> vgl. Bohm (1998) S.56

<sup>579</sup> vgl. Isaacs (1999) S.192-202

gehören. Die reflexiven Fragen, die angeregt werden, sollten sich nicht auf selbstbezogene Fragen begrenzen, da das Beherrschen von Verständnisfragen, um sich in andere Teilnehmende hineinversetzen zu können und ihre Denkprozesse besser zu verstehen, eine elementare Voraussetzung für das gemeinsame Denken bildet. Genauso wie prozessrelevante Fragestellungen ein geeignetes Mittel darstellen, Achtsamkeit anzustoßen und Krisen zu bemerken, so dass sie leichter zu überwinden sind.

In seiner bisherigen Anwendungsform bleiben die epistemischen Chancen des Dialogs auf die Wahrnehmung eines hierarchie- und wertungsfreien Kommunikationsraumes beschränkt. Die Teilnehmenden können zwar erahnen, wie stark Gesprächsprozesse durch ihre Regeln und Prinzipien bedingt sind, speziell durch einen expliziten Vergleich von Dialog und Diskussion, sie werden aber dennoch über die Ursachen der wahrgenommenen Wirkung im Dunkeln gelassen und befinden sich wiederum in einem methodisch stark verengten Rahmen. Es kann also der falsche Eindruck entstehen, dass ein dialogischer Gesprächsprozess hauptsächlich an das Setting (Redestein, Kreisform und Kernkompetenzen) gebunden ist. Die dialogische Haltung wird so zu einer künstlichen, von Rahmenbedingungen abhängigen Einstellung, die kaum Transfermöglichkeiten bietet, was wiederum die Lernchancen, aber auch das Anwendungsfeld einschränkt. In der Entwicklung einer nutzbaren dialogischen Haltung, die gemeinsames Denken befördert, liegt jedoch der intendierte Anspruch, der Bohms Initiative begründet und das Medium Dialog als Mittel empfiehlt. Eine starre Eingrenzung auf eine Form, die dann als notwendige Voraussetzung gedeutet wird, steht dem geforderten Methodenpluralismus entgegen. Der Dialogbegleiter kann zu einer Bürde für den Prozess werden, wenn seine Rolle innerhalb des Dialogs nicht klar definiert ist.

Eine günstigere Verfahrensweise kann in der Beschränkung auf die Bystanderrolle (vergleichbar mit dem *Guardian* innerhalb der Circle-Methode) liegen, so dass der Begleiter sich ganz auf die Prozessbeobachtung und eine Ratgeberfunktion konzentrieren kann und bei den ersten Dialogen so eine Reflexionshilfe und Orientierung im Gesprächsverlauf bietet. Wünschenswert ist ein Dialogkonzept, das generell flexibler ausfällt und den Teilnehmenden durch Regelvarianz, beispielsweise durch gemeinsame Vereinbarungen (ähnlich den '*Circle-Agreements*') und kooperative Themenwahl, mehr Teilhabe und Erkundungsraum ermöglicht.

Die aktive Beteiligung an der Dialoggestaltung schärft dabei sowohl die Motivation als auch die Eigenverantwortung, die allen gleichermaßen für den Gesprächsverlauf zukommt. Die Aufgabe des Dialogbegleiters liegt in der einleitenden Vermittlung von konzeptuellem Wissen zu den verschiedenen kognitiven Illusionen, Heuristiken, mentalen Prototypenmodellen (Stereotypen) und beeinträchtigenden Gruppendynamiken, um den Teilnehmenden ein Erklärungsfundament zu bieten, von dem aus die Erkundung der Schlussfolgerungsprozesse gemeinsam erfolgen kann. Auch Kenntnisse über wissenschaftliches Arbeiten, d.h. Kriterien für gute Argumente vorzustellen, metakognitive Strategien zu erläutern, das Verfahren des Hypothesentestens zu erklären und anhand von *frame experiments* die Auswirkungen von Bedeutungsverschiebungen für Eigenmotivation und Handlungsstrategiewahl aufzuzeigen, gehört zu den Anforderungen, denen sich der Dialogbegleiter bewusst sein muss. Das wird gerade bei thematisch anspruchsvollen Dialogrunden, in denen ein breites Vorwissen nötig und ein über den bloß subjektiven Erlebnishorizont hinausgehender kritischer Austausch erwünscht ist, wesentlich. Trotz diverser Expertenrollen sollte keine hierarchische Kluft zwischen den Teilnehmenden aufreißen. Alle bleiben an die gleichen, gemeinsam vereinbarten Regeln des Dialogprozesses gebunden und betreten ein kooperatives Lernfeld.



## **6 Das Anwendungsfeld des Dialogs in der Literaturwissenschaft**

Das Ziel meiner Arbeit ist, den Nutzen des Dialogs als pädagogisches Lernkonzept zu ergründen. Als konkretes Einsatzfeld wird die Literaturdidaktik, besonders die Rezeptionsästhetische Werksanalyse durch ihren eigenen dialogischen Anspruch in Betracht gezogen. Wie gezeigt werden kann, erfüllt das bohmsche Konzept die meisten, in der Einleitung der Arbeit genannten, dialogischen Kennzeichen. Die Notwendigkeit einer gleichberechtigten, kooperativen Gesprächshaltung wird deutlich hervorgehoben. Genauso wie ein wechselseitiges Lernen zwischen divergierenden Positionen erwünscht wird. Zugleich geht der bohmsche Dialog neue Wege, indem er explizit auf das dialogische Prinzip nicht nur in der Kommunikation und Sprache, sondern auch im Denken hinweist. Nicht im Selbstbezug und dem bloßen Abruf bereits bekannter Wissensschemata erschöpft sich das Tätigkeitsfeld des Denkens. Der Kontakt mit neuen, fremden Informationen, die zur Überarbeitung (Akkommodation) der mentalen Modelle führen, stellt einen wesentlichen Teil dar, der vor allem durch die direkte Begegnung mit dem Anderen erzeugt werden kann. Übertragen auf eine Gesprächssituation bedeutet das, dass die konträre Perspektive, die abweichende Schlussfolgerung einen neuen Blickwinkel auf bereits bekannte Phänomene eröffnet und so Lernprozesse anregt. Der Dialog nach Bohm geht der Frage nach, was kooperatives Denken beinhaltet und welche Rahmenbedingungen dafür erforderlich sind.

### **6.1 Herausforderungen einer geschlechtergerechten Pädagogik**

Wie wertvoll dieser Anspruch ist, wird vor allem in Hinblick auf ethische Bildung deutlich. Kulturell stabilisierte Schemata, verfestigte soziale Stereotypen können zu ausgrenzenden und abwertenden Handlungen verleiten, gleichzeitig bilden sie ein konventionelles Bewertungsgerüst und sorgen für die hierarchische Einordnung basierend auf den kategorisierenden Merkmalen. Menschen leben in Gesellschaften und Kommunen, etablieren Normen und handeln nach ihnen. Daher müssen die Normen so gefasst sein, dass sie ein würdiges Leben ermöglichen. Normen legen Standards fest, sie sind gültige gesellschaftliche Wertstrukturen, die das soziale Miteinander lenken.

„Erkennt man, dass Diskurse und Normen institutionalisierte Wunschvorstellungen sind, und stellt man die unkontrollierbare und immanent offene Dynamik diskursiver Praxis in Rechnung, dann erweist sich auch die Realität des Geschlechts (als Identität und nichtdiskursive Praxis) als brüchig, inkohärent, widersprüchlich und prozesshaft, und damit auch als veränderbar.“ (Villa 2010, S.153)

Die Attribute, die Identität zugeschrieben werden, ihr dynamischer, brüchiger und veränderlicher Prozesscharakter kongruieren mit dem Identitätsbegriff Bohms in besonderem Maße. Auch er betont, dass eine Abkehr von statischen, genetischen Identitätsauffassungen notwendig sei, da sie Lernprozesse verhindern und zugleich zu kategorisierendem Denken führen. Erst die Neudefinition von Identität führt zu einem veränderten Selbstbild, das nicht mehr als feste, unabhängige Einheit verteidigt werden muss, sondern sich notwendigerweise wandelbar und wachsend präsentiert. Die Anerkennung der Zugehörigkeit zur Ganzheit des Universum spielt dabei eine wesentliche Rolle. Wenn aber Identität keine unabänderliche Eigenheit eines Menschen ist, sie viel mehr durch die Umstände beeinflusst und durch Erfahrungen und Entscheidungen aktiv gestaltet wird, dann ist ein Blick zu den identitätsstiftenden Rahmenfaktoren unumgänglich.

Gerade geschlechtergerechte Pädagogik muss den präskriptiven Charakter gesellschaftlicher Konventionen thematisieren, hinterfragen und Ansätze zum Weiterdenken liefern. Die Aktualität und Brisanz des Themas wird durch Phänomene wie Inter-, Trans-, und Homosexualität unterstrichen, da sie verdeutlichen, dass eine Geschlechternorm, die lediglich auf zwei Pole ausgelegt ist, nicht genügt.<sup>580</sup> Im Gegenteil, sie führt zu Ausgrenzung und Diskriminierung, da der konventionelle Druck besteht, die Ausnahmen der Regel zu unterwerfen bzw. ihnen ihre Legitimation und Normalität abzusprechen. Der Geschlechterdiskurs korreliert mit dem elementaren Thema der Identitätsbildung, mit der Entwicklung des Selbst- und Fremdbilds. Kinder lernen anhand von beobachteten Stereotypen und beginnen so stabile Kategorien aufzubauen.<sup>581</sup> Dabei findet vornehmlich eine

---

<sup>580</sup> Transsexualität tritt aus dem selbstverständlichen Alltagswissen heraus und widerlegt die universale Gültigkeit eines unveränderbaren, eindeutig ablesbaren, zweigeschlechtlichen Modells. (vgl. Gildemeister 2010, S.139)

<sup>581</sup> Diese Beobachtungen und Zuordnungen finden schon statt, bevor das Kind selbst in der Lage ist, sich einem Geschlecht zuzuordnen. Der Erwerb von Geschlechterrollenstereotypen bedingt demnach die Herausbildung der Geschlechtsidentität. (vgl. Hannover 2010, S.29); vgl. Rohrmann (2013) S.101

Orientierung an sichtbaren Faktoren, d.h. der Äußerlichkeit bestimmter Merkmale wie Körperbau, Stimmlage, Mimik, Haltung und Kleidungsstil statt.<sup>582</sup> Basierend auf der Identitätsrelevanz der Geschlechtszugehörigkeit, bietet sich schon Kleinkindern ein Unterscheidungskriterium, mit dem sie sich selbst und andere in Eigen- und Fremdgruppe einordnen. Dieser soziale Ordnungsprozess führt auch zu Bewertungen, wobei die eigene Gruppe immer höherwertig dargestellt wird (*ingroup bias*). Die Unterschiede werden als auszeichnende Kriterien besonders berücksichtigt, um eine klare Kategorisierung zu erleichtern.<sup>583</sup> Außerdem ist zu beachten, dass gerade die Lehrenden ein Bewusstsein für ihre eigenen Glaubenssätze benötigen, um sie nicht ungewollt, in den Lehrprozess einfließen zu lassen.

„Jene Lehrkräfte, die glauben, keine Geschlechterunterschiede zu machen, sondern alle gleich zu behandeln, sind sehr wohl in die alltäglichen *doing gender* Prozesse involviert, ebenso wie die Schülerinnen und Schüler. [...] Pädagogisches Handeln wäre deshalb rückzubinden an Selbstreflexionen des eigenen *doing gender*.“ (Faulstich-Wieland & Horstkemper 2012, S.34)

Geschlechtszugehörigkeit stellt einen Aspekt der Beurteilung von Lernverhalten dar, das wird augenscheinlich, wenn man sich die spezifischen Bewertungsmaßstäbe für die Leistungen von Mädchen und Jungen anschaut.<sup>584</sup> Die Vorannahmen führen zu einer ungerechtfertigten Ungleichbehandlung. Es kann festgehalten werden, dass eine Dramatisierung der Geschlechterunterschiede kontraproduktiv ist und gerade die Lehrenden lernen müssen, eine kritische Perspektive auf den alltäglichen Prozess des *doing gender* einzunehmen. Ein Paradigmenwechsel der Kategorie Geschlecht von einer festen Gegebenheit hin zu einem dynamischen aktiven Aushandlungsprozess ist eine geeignete Maßnahme, um eine Denkwende einzuläuten. Die Möglichkeit muss entstehen, Geschlecht

---

<sup>582</sup> Gildemeister (2010) S.140

<sup>583</sup> vgl. Eckes (2010) S.181; vgl. Hannover (2010) S.28/29

<sup>584</sup> Bei Mädchen werden andere Verhaltensweisen gelobt als bei Jungen, so werden bei ihnen gute Noten auf eine saubere Heftführung und gute Vorbereitung zurück geführt, während Jungen als aktiv-kreative Problemlöser gesehen werden. Bei Leistungseinbrüchen werden ebenfalls unterschiedliche Gründe veranschlagt, die bei den Mädchen dispositioneller Natur sind, während bei den Jungen situative Ursachen als Störungsquellen ausgemacht werden. (vgl. Moschner 2010, S.182) Mädchen werden bei gleichen Leistungen in den Naturwissenschaften schlechter als Jungen bewertet, ebenso wird ihnen von vorn herein ein geringeres Vorstellungsvermögen und geringere Fertigkeiten in Naturwissenschaften und Technik unterstellt. Ihre guten Leistungen werden eher auf Fleiß als auf Talent/Können zurückgeführt, während bei Jungen natürliches Talent als Quelle der Leistungsfähigkeit veranschlagt wird. Zudem erhalten Jungs mehr Beachtung von den Lehrer\_innen, sie erhalten doppelt soviel Aufmerksamkeit wie Mädchen. (vgl. Mammes 2009, S.40-42); (vgl. Moschner 2010, S.176-178)

lediglich als das zu begreifen, was es ist, eine Kategorisierungsebene, die aufgrund ihres oberflächlichen und verallgemeinernden Effekts vermehrt zu einer Verschleierung der Einzigartigkeit und Komplexität von Menschen führt.<sup>585</sup> Als Stütze für diesen Standpunkt haben sich diverse Studien erwiesen, da gezeigt werden konnte, dass die Gemeinsamkeiten zwischen Individuen beider Geschlechter weit größer sind als die Unterschiede.<sup>586</sup> Gleichzeitig belegt der Blick auf die Differenzen zwischen den Geschlechtern, „dass die kognitive Leistung innerhalb eines Geschlechts stärker variiert als zwischen den Geschlechtern, was eine individuelle Vorhersage über die kognitive Leistung alleine auf der Basis des Geschlechts unmöglich macht.“ (Hirnstein & Hausmann 2010, S.81) Um nicht der Falle einer stereotypen Beurteilung anhand des Kriteriums der Geschlechterzugehörigkeit zu erliegen, ist eine Bedingung, die Urteilsfähigkeit zu schulen, d.h. Kenntnis vom willkürlichen und oberflächlichen Charakter von Kategorisierungen zu erlangen.

Bei der Betrachtung von Menschen bieten sich jederzeit vielfältige Vergleichskriterien an, durch die Ähnlichkeits- oder Verschiedenheitsverhältnisse hervorgehoben werden können.<sup>587</sup> Ausschlaggebend ist: „daß sowohl Gleichheit als auch Verschiedenheit ausschließlich in der Lage sind, Aussagen über ein partielles Verhältnis, nie die generelle Beziehung mit allen Aspekten zu machen.“ (Prenzel 2006, S.33) Die Partialität der Perspektiven findet sich in Bohms Ontologie als notwendige Eigenschaft des Holomovements wieder, da die dynamische Struktur von innerer und äußerer Ordnung lediglich Abstraktionen mit begrenzten Gültigkeitsbereichen zulässt. Jedes theoretische Modell stellt eine Verkürzung, eine Fokussierung dar und erfährt seine vollständige Bedeutsamkeit erst durch die Eingebundenheit in den theoretisch und methodisch pluralistischen Wissenschaftskanon. Im Hinblick auf die Kategorisierbarkeit des Menschen ist augenscheinlich, dass die Geschlechtszugehörigkeit nur ein Kriterium darstellt, das zu Vergleichszwecken

---

<sup>585</sup> Der Einfluss einer Sprachbarriere (ausgelöst vom Migrationshintergrund) ist für die Lernchancen ein viel weitreichender Faktor als die Geschlechtszugehörigkeit. Da die Schüler\_innen meist nur innerhalb der Schule mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, während zu Hause weiterhin die Muttersprache dominiert, fallen ihre Leistungen soweit ab, dass sie auf Haupt- oder Förderschulen verwiesen werden. (vgl. Kreienbaum 2009, S.29/30)

<sup>586</sup> So gleichen sich Jungen und Mädchen im Schulunterricht in den vielen Interessen, Selbsteinschätzungen, Leistungen und Verhaltensweisen. (vgl. Moschner 2010, S.184/185)

<sup>587</sup> Von den Standpunkten und Gesichtspunkten der urteilenden Personen ist es abhängig, welche Kriterien zum Vergleich hinzugezogen und welche ignoriert werden. Entsprechend ist ihre Gültigkeit nicht objektiv, sondern durch die jeweilig schlussfolgernde Person oder Gruppe bedingt. (vgl. Prenzel 2006, S.33)

herangezogen werden kann. Dabei ist der Stellenwert des Differenzbegriffs besonders hervorzuheben: Differenz existiert auf mehreren Ebenen, neben Geschlechtszugehörigkeit, spielen beispielsweise kulturelle Verwurzelung, sozialer Status, Bildungsgrad, ethnische Herkunft, aber selbst die Heterogenität des Individuums selbst, seine innerpsychische und somatische Vielseitigkeit eine Rolle.<sup>588</sup> Geschlechtszugehörigkeit kann stellvertretend für alle Körperphänomene stehen, deren historische, biografische und soziale Kontextgebundenheit anerkannt werden muss.<sup>589</sup>

„This means that local conceptions of what is human, or, indeed, of what the basic conditions and needs of human life are, must be subjected to reinterpretation, since there are historical and cultural circumstances in which the human is defined differently.“ (Butler 2004, S.37)

Das Zitat von Judith Butler zeugt von einem Paradigmenwechsel, der den Blick auf die höhere Ganzheit, den Menschen lenkt und auf die Kontextualität des Geschlechterbegriffs hinweist. Es zeigen sich Kongruenzen zum Bestreben David Bohms, der die Herleitung einer philosophischen Überordnung forcierte, um das kontradiktorische Verhältnis der physikalischen Ordnungen, Mechanik, Relativitätstheorie und Quantenphysik aufzuheben. Wie ich gezeigt habe, ist sein zentraler Anspruch ein Erklärungsfundament zu liefern, das die Fragmentierung der einzelnen Bereiche verhindert und so den Weg für eine ganzheitliche Betrachtungsweise eröffnet. Für einen ganzheitlichen Blickwinkel auf das Menschengeschlecht finden sich in der Geschlechterforschung gute Argumente. So bildet die körperliche Erscheinungsform des Menschen eher ein Kontinuum, als eine Verteilung auf zwei differente Lager zu rechtfertigen.<sup>590</sup> Die eigene Identität, Selbst- und Fremdbild sind immer sozialen Deutungs- und Aushandlungsprozessen unterworfen. Um zu einem kohärenten Verständnis der Geltungsbereiche von natürlichen (biologischen) und künstlichen (sozial-konstruierten) Faktoren zu gelangen, ist eine kritische Entschlüsselung der Schlussfolgerungsprozesse notwendig. Etwaige Stereotypisierungen, Fehlschlüsse und kognitive Täuschungen müssen aufgedeckt werden. Zudem ist der dialogische

<sup>588</sup> Annedore Prengel verweist auf das durchgehende Merkmal der Heterogenität, auch die Mitglieder einer Gruppierung unterscheiden sich voneinander, alle sind durch individuelle Lebensweisen und Verarbeitung von Lebenserfahrung gekennzeichnet. (vgl. Prengel 2006, S.181/182)

<sup>589</sup> Körperphänomene, egal ob Behinderung, Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit lassen sich immer nur interpretiert und damit sozio-kulturell konstruiert erfahren. Dies ist vor allem auf dem Weg zu einer pädagogischen Haltung der Vielfalt, die eine gleichberechtigten Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen fordert, zu beachten. (vgl. Prengel 2006, S.182-185)

<sup>590</sup> vgl. Wetterer (2010) S.128

Erkundungsprozess erst ausreichend vollzogen, wenn er neben einer kritischen Untersuchung der determinierenden Schlussfolgerungsprämissen, auch die gesellschaftlichen Konsequenzen herausschält, die die jeweilige Sicht- und Kategorisierungsweise mit sich bringt. Abschließend soll in diesem Kapitel nach einem umfassenden Fazit, welches die Chancen und Grenzen der bohmschen Dialogik noch einmal zusammenfasst, eine exemplarische Umsetzungsanregung für die Anwendung des Dialogs als gendersensibilisierende Lernform innerhalb der Literaturdidaktik erfolgen.

## **6.2 Fazit und Kritik - Der Dialog nach Bohm als pädagogisches Medium**

Die zentrale Frage, der sich jedes Bildungskonzept stellen muss, lautet: „Kann pädagogisches Handeln der geschlechtlichen, kulturellen und individuellen Verschiedenheit der Menschen gerecht werden?“ (Prenzel 2006, S.15) Der Dialog nach Bohm nähert sich dieser Fragestellung, durch seine einzigartige Ontologie, die quantenphysikalische Gegebenheiten und östliche Philosophie vereint. Das Herzstück des bohmschen Vermächnisses liegt in der weitreichenden metaphysischen Erklärungsgrundlage, die die Prinzipien von Ganzheit und Pluralismus als sich bedingende Triebkräfte des Universums darstellt und dem Menschen die Aufgabe zukommen lässt, sein Handeln und Wahrnehmen an dieser balancierten Gewaltenteilung auszurichten. Beispiele für einen ganzheitlichen Pluralismus lassen sich auch in der Natur wiederfinden. Die große Vielfalt der Lebensformen innerhalb eines Ökosystems, bei der jede Lebensform eine, für den Erhalt und die Stabilität des Systems notwendige Rolle übernimmt, veranschaulicht die Tragweite und Nützlichkeit des vielfältigen Zusammenlebens. Das bohmsche Gedankenmodell bedeutet die Abkehr von einer traditionell deterministischen Weltordnung. Dem Menschen wird die Rolle eines aktiven Gestalters zuteil, der sich durch sein Welterkennen und Handeln in die „Harmonie“ nicht selbstverständlich einfügt, sondern die gültige Ordnung und kohärentes Handeln selbst erzeugen muss. Das quantenphysikalische Verhältnis von Teilchen und Welle kann als Analogie gesehen werden, beide Seiten stehen in einem aufeinander verweisenden Wechselspiel und sind eng miteinander verbunden. Es existiert keine Hierarchie, sondern eine sich bedingende Zusammengehörigkeit. Entsprechend können alle Handlungen des Menschen als Mitwirkung an der holistischen Gesamtordnung angesehen werden. Die

Freiheit des Menschen, sein individuelles Potential, dass er in die Welt einbringt, kann für ein kohärentes oder inkohärentes Verhältnis sorgen, d.h. es kann den Grundsätzen von Holismus und Pluralismus entsprechen oder sie verletzen. Dabei sind vor allem die Bedeutungszuweisungen, die getroffen werden, entscheidend. Das Vermitteln und Erkennen von Bedeutung stellt einen zentralen Realitätsprozess dar, der nicht auf den Menschen beschränkt ist. Alles hat Bedeutung und kann verstanden oder missdeutet werden.<sup>591</sup>

Problematischer Weise bleiben gerade die wertenden Schlüsselbegriffe Kohärenz und Inkohärenz auf einem sehr oberflächlichen Niveau. So kann Inkohärenz daran erkannt werden, dass man Ergebnisse erhält, die man nicht angestrebt hat.<sup>592</sup> Während Kohärenz auf die antiken Begriffe Schönheit, Wahrheit, Harmonie, Ordnung und das Gute zurückgeworfen wird. Zwar entwickelt Bohm innerhalb seiner Ontologie einen Wahrheits- und einen Ordnungsbegriff, jedoch bleibt die Definition der Begriffe an den Kontext der Ontologie des *Holomovements* gebunden, sie ist nicht allgemeingültig oder gar selbsterklärend. Die enge Verknüpfung epistemischer Begriffe mit ihrem jeweiligen theoretischen Paradigma fordert zum Hinterfragen auf und verdeutlicht die begrenzte Gültigkeit und Kontextgebundenheit jedweder Theorie. Bohm spricht sich für einen Wissenschaftspluralismus aus, um der Vielfalt der Phänomene der unendlichen Natur, der ein begrenztes menschliches Wissensvermögen gegenüber steht, gewachsen zu sein und beschränkt exemplarisch die Gültigkeit des mechanistischen Wissenschaftsparadigmas. An diesem Punkt verfängt sich die Argumentation jedoch in einem Zirkelschluss, da alle Argumente für eine holistisch-pluralistische Ontologie schon aus der Annahme einer holistisch-pluralistischen Ontologie entspringen. Zudem bleiben die letzten Gesetzmäßigkeiten des *Holomovements* verborgen und können nicht als Argumentationsgrundlage dienen.<sup>593</sup> Doch selbst wenn man der metaphysischen Ordnung den Status eines bloßen Gedankenspiels verleiht, werden diverse epistemische Vorzüge sichtbar. Die Annahme einer dynamischen, unendlich vielfältigen Natur und die damit einher gehende Notwendigkeit eines Wissenschaftspluralismus, aber auch die

---

<sup>591</sup> Dieser Bedeutungs- und Deutungskreislauf wird in Bohms Wechselspiel von *signa-somatic* und *soma-significant* deutlich. Die verschiedenen und komplexen Bedeutungsebenen, die die Natur hervorbringt, stellen den Menschen vor die Herausforderung, sie zu verstehen. (vgl. Bohm 1985, S.86/87)

<sup>592</sup> vgl. Bohm (1994) S.59

<sup>593</sup> Dies geschieht aufgrund der holistischen und multidimensionalen Struktur der inneren Ordnung, wobei jede Ebene jeweils in eine höhere Ganzheit eingebunden bleibt, die finale Stufe kann durchaus unergründlich und unkenntlich sein. (vgl. Bohm 2002, S.198/199)

Akzeptanz von lediglich spezifischen und begrenzten Begriffen und Gesetzmäßigkeiten, die auf einen Gültigkeitsbereich beschränkt bleiben und deren Geltungsrahmen durch Falsifikation reguliert werden muss, verändern die wissenschaftliche Arbeitsweise signifikant. Paradigmenübergreifender, interdisziplinärer Austausch und eine offene, lernende Haltung werden zur Voraussetzung. Die Möglichkeit gewohnte, hierarchische, sich ausschließende Dualismen, wie Geist und Materie, Denker und Denkinhalt oder männlich und weiblich in ein neues gleichberechtigtes und einander bedingendes Wechselverhältnis zu setzen, mündet in einem völlig neuartigen Weltverständnis.

Zudem lassen sich die weiterführenden Aussagen, die Bohm über die Gestalt des Urteilsvermögens trifft, stichhaltig begründen. Seine grundlegende These ist, dass die Inkohärenzen des Handelns aus menschlichen Denkparadoxien entspringen. Diese Sichtweise, die für die Komplexität und Störungsanfälligkeit der menschlichen Denkprozesse spricht, findet innerhalb der psychologischen Forschung starken Rückhalt. So lassen sich alle aufgestellten Annahmen zu den charakteristischen Eigenheiten des Denkens erfolgreich begründen. Im Denken fließen emotionale, rationale und körperliche (*Embodiment*) Prozesse zusammen. Die im Gedächtnis verankerten mentalen Modelle (Prototypen) haben einen starken Einfluss auf die Urteilsbildung. Entscheidungen werden teilweise sehr schnell und reflexhaft getroffen und die kulturellen Werte und gesellschaftlichen Normen sind prägend und an der Bildung von mentalen Schemata eng beteiligt, ebenso wie selbstbild- und damit identitätsrelevante Annahmen schwerer zu hinterfragen und zu verändern sind.

Auch innerhalb der Pädagogik werden die Konsequenzen menschlicher Schlussfolgerungsprozesse thematisiert, beispielsweise bei der Anti-Bias-Arbeit<sup>594</sup> oder innerhalb der Pädagogik der Vielfalt. So neigen Menschen zu kategorisierenden Bewertungsverhältnissen, die zwar Urteilsprozesse vereinfachen, aber auch den Nährboden für Abwertung und Ausgrenzung bieten. Jegliche rassistischen und sexistischen Aussagen

---

<sup>594</sup> So steht bei der Anti-Bias-Arbeit mit Kindern die Stärkung der Identität, d.h. eines positiven Selbstbildes im Vordergrund. (vgl. Gramelt 2010, S.159) Innerhalb der Erwachsenenbildung ist das Erkennen der starken Einflussnahme von sozialer Normierung auf das eigene Bewertungsverhalten ein zentraler Aspekt. (vgl. Gramelt 2010, S.166)



sind ein Beweis für derartige Tendenzen.<sup>595</sup> Der Schlüssel zur Überwindung derartiger Wertungshierarchien liegt in einer achtsamen und differenzierenden Auseinandersetzung mit den individuellen Bewertungs- und Schlussfolgerungsprozessen. „Die Festlegung des vergleichsentscheidenden Merkmals obliegt dem Urteil der Menschen, es existiert nicht etwa unabhängig schon vor einem menschlichen Urteil.“ (Prenzel 2006, S.33) Die Beschaffenheit der menschlichen Urteilskraft ist das zentrale Thema der Forschung David Bohms, dies verdeutlichen seine Thesen zum Denken, aber auch der dem Dialog zugrunde liegende Anspruch eine Ebene des gemeinsamen Denkens zu evozieren.

Dabei liegt die Einzigartigkeit seines Denkmodells gerade in der Gestalt des gemeinsamen Denkens, durch die Notwendigkeit des Anderen, des Miteinanders in Kommunikation wird der Begriff des Denkens aus seiner sonst solipsistischen Sphäre geholt. Das Ergründen der individuellen impliziten metaphysischen Annahmen erfordert ein Gegenüber, durch das Kontrastierung möglich wird. Durch die Vielfalt der Perspektiven können Themen ganzheitlicher betrachtet werden. Dabei ist nichts so hinderlich für das dialogische Erkunden wie eine Konsenshaltung der Beteiligten. Genauso wie eine zu große Unvereinbarkeit der Positionen und eine kompetitive Gesprächsatmosphäre Offenheit und wesentliche Lernprozesse blockieren können, da andersartige Meinungen ignoriert oder abgewertet werden. Die Schwierigkeiten des dialogischen Kommunikationsmediums liegen in der Feinjustierung, eine Balance zwischen kritischer Reflexion und gewaltfreier, wertschätzender Sprache muss gefunden werden. Bohm ordnet diese Gestaltungsbedingungen den beiden Prinzipien Partizipation und Propriozeption unter, jedoch bleibt seine Methodik selbst fragmentarisch und wird dem weitreichenden metaphysischen Konzept nicht gerecht, wodurch eine Übertragung in die Praxis erschwert wird. Erst die dialogischen Weiterentwicklungen weisen eine starke Praxisorientierung auf und erweitern das philosophische Skelett um diverse Übungen und Regeln. Dabei liegt der Fokus bei allen Formen auf den Bedingungen gleichberechtigter und wertschätzender Kommunikation.

---

<sup>595</sup> Die Fähigkeit zur kategorischen Unterscheidung mündet in hierarchisierenden Ordnungsverhältnissen, die Höher- bzw. Minderwertigkeit zuweisen. Derartig trennende Wertungsskalen sind zahlreich vorhanden, beispielsweise Behinderung, Hautfarbe, sozialer Status, Bildungsgrad, Geschlechtszugehörigkeit etc. (vgl. Prenzel 2006, S.33-34)

Um eine bewusste Zuwendung zum Anderen zu gewährleisten, muss eine Auseinandersetzung mit den unhinterfragten Selbstverständlichkeiten des Kommunikationsprozesses erfolgen. Ein Bedeutungswandel des Zuhörens etwa, weg vom bloß passiven Absorbieren hin zu einer achtsamen Tätigkeit. Neben der Definition von aktivem Zuhören als Kernkompetenz<sup>596</sup> sind hier besonders Übungen hilfreich, da durch sie die Sinnhaftigkeit der geforderten Kommunikationskompetenzen überprüft und erlebt werden kann. Zuhören als Handlung bietet eine Erklärungsgrundlage für mögliche Differenzen zwischen der Intention des Gesagten und der verstandenen Nachricht durch den Zuhörer. Dieses Beispiel zeigt, dass es für das Verständnis des Dialogischen wesentlich ist, die Abhängigkeit des Gesprächsprozesses vom Kontext, den jeweiligen Regeln und Zielen der Gesprächssituation zu erfahren. Für eine derartige Sensibilisierung spricht auch die Auseinandersetzung mit den für einen pluralistischen Klima notwendigen Gesprächsrollen von William Isaacs.<sup>597</sup> Gegenwärtig ist diese praktische Annäherung noch nicht vollendet, es bieten sich noch einige Arbeitsfelder an, die bisher keine Berücksichtigung finden. Zwar werden die kommunikativen Faktoren einbezogen, die sprachlichen, d.h. syntaktischen und semantischen bleiben jedoch außen vor. Formulierungen gewaltfreier und personalisierter (Pronomenwahl, Selbstkundgabeaussagen) Sprache sollten jedoch ebenso einen Teil des Übungsspektrums ausmachen, auch ein Verweis auf das Kommunikations-Modell Schulz von Thuns zur Differenzierung der verschiedenen Inhaltsebenen einer Nachricht bietet sich an.

Gravierendere Mängel bei der Umsetzung weist die dialogische Methodik im Bereich reflexiver Praktiken auf. Wie ich bereits ausführlich gezeigt habe, wird keine Einführung geboten, die sich mit den psychologischen Phänomenen befasst, die die Urteilkraft beeinflussen. Zugleich bleiben die aus anderen Lernbereichen (Metakognition, Action Science) geprüften und wirkungsvollen Übungskonzepte, wie das Hypothesentesten, *Framing* oder gezielte Interventionstechniken außen vor. Der zweite wichtige Pol des Dialogs, die Propriozeption (Reflexion) gerät ins Hintertreffen und das obwohl gerade dieser Lernbereich die Einzigartigkeit des bohmschen Konzepts verkörpert. Immerhin stellen die

---

<sup>596</sup> vgl. Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.81-83; vgl. Isaacs (1999) S.83-109

<sup>597</sup> So bietet die Aufgliederung in vier verschiedene Gesprächsrollen die Möglichkeit, eine Themenstellung umfassender und tiefgründiger zu bearbeiten, der *Mover*, der Themen aufbringt, der *Follower*, der stützende Argumente liefert, der *Opposer*, der eine kritische Haltung einnimmt und der *Bystander*, der sich dem Gesprächsprozess als Ganzem zuwendet und von der Metaebene agiert. (vgl. Isaacs 1999, S.192-202)

Paradoxien des Denkens die explanatorische Grundlage für den Argumentationsweg Bohms dar. Das kooperative Ergründen der eigenen Schlussfolgerungen, das Hinterfragen selbstverständlicher und notwendiger Annahmen durch die Entfaltung eines perspektivreichen Bedeutungsfeldes kann nicht allein durch Sitzkreis und Redestein erzeugt werden. Dafür sind die psychologischen Prozesse, die Gruppendynamiken und selbstbildrelevanten Abwehrtechniken zu tiefgreifend und änderungsresistent. Erst die Schulung der Achtsamkeit den reflexhaften Kognitionsprozessen gegenüber, die Kenntnis von den vereinfachenden funktionalen Operationen und ihrer Fehleranfälligkeit bietet die Gelegenheit einer kritischen und bewussten Haltung bei der Informationsauswertung. Die Auseinandersetzung mit den Gestaltungsnotwendigkeiten des Dialogsettings kann ein fruchtbares Übungsfeld darstellen. Statt Prinzipien vorzugeben und deren Beachtung zu verlangen, birgt eine kooperative Aushandlung der geltenden Regeln die Chance, sich intensiv mit den notwendigen Bedingungen, aber auch Veränderungsmöglichkeiten zu beschäftigen, so dass die Verknüpfung von Gesprächsgestaltung und Gesprächsverlauf ersichtlich wird.

### **6.3 Rezeptionsästhetische Gendersensibilisierung durch den Dialog**

Im Folgenden werde ich darlegen, in welcher Weise sich der Dialog nach Bohm als gendersensibilisierendes Lernmedium auszeichnet und konkret seine Potentiale im Bereich der Rezeptionsästhetik erörtern. Es ist offensichtlich, dass eine dialogische Annäherung an das Thema Geschlecht in diversen Altersstufen und Fachrichtungen von erheblicher Relevanz ist. Das gilt auch für die Literaturwissenschaft, da Literatur mit zahlreichen Rollenbildern aufwartet, die Stereotype in erheblichem Maße hervorrufen und verstärken können. Dabei lösen schon der Fachbereich Literaturwissenschaft und die Tätigkeit des Lesens Diskussionen über geschlechtsspezifische Stereotypen aus, da sie als weiblich charakterisiert werden.<sup>598</sup> Die meisten stereotypen Verkürzungen werden stillschweigend und unsichtbar reproduziert, eine reflexive, kritische Annäherung ist ein gewichtiger Schritt, um hinter die kognitiven Mechaniken zu steigen. „Ein Dialog zwischen Gender Studies und Literaturdidaktik kann nicht nur fruchtbar sein, sondern er ist unverzichtbar.“ (Decke-Cornill 2004, S.203) Ganz eindeutig zielt der Dialog auf die Erkundung von Denkprozessen und setzt im Rahmen seiner

---

<sup>598</sup> vgl. Tholen & Stachowiak (2012) S.100; vgl. Haas (2012) S.144

ontologischen Fundierung zwei tragende Prinzipien, Ganzheit und Vielfalt voraus. Die Literaturdidaktik selbst konzentriert sich auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten, im Vordergrund steht die Vermittlung und der Umgang mit den Werken. Dabei nehmen die Interpretationsmöglichkeiten, die Deutungshorizonte einen zentralen Stellenwert ein. Neben der Konzentration auf Werk, biografische Bezüge und historische Situation bietet sich auch ein Blickwinkel an, der Leser und Werk ins Verhältnis setzt. „Indem der Leser mit dem Text, den inhaltlichen und sprachlichen Vorgaben des Autors kommuniziert, sie (für sich) mit seinem Reaktionsvermögen beantwortet – einschließlich aller Erfahrungen, Einstellungen, Kenntnisse und Emotionen – rückt er als Sinnstifter eines Werkes an zentrale Position.“ (Simon 2003, S.18)

Statt den Blick lediglich auf die Intention des Autors und ein festgelegtes Interpretationsschema zu lenken, bietet eine Rezeptionsästhetische Orientierung die Möglichkeit, die Spannungen zwischen Leser und Werk zu fassen.<sup>599</sup> Die Rezeptions-Wirkungsästhetik setzt sich als Interpretationsschablone, wie ich im Folgenden argumentativ begründen möchte, in herausragendem Maß mit dem Spannungsfeld von Einheit und Vielfalt auseinander. Zunächst ist festzuhalten, dass diese Form der Annäherung dialogischer ist als beispielsweise eine Interpretationsform, die strikt auf die Intention des Autors zielt. Die Kernaussage des Autors zu ergründen, seine ausgestreuten Kennzeichen wahrzunehmen und sie zu einem schlüssigen Ganzen zu verbinden, stellt den Leser vor die Aufgabe sich ganz und gar in den Autor und sein Denken hineinzusetzen. Bei dieser werkimmanenten Interpretation liegt die Herausforderung darin, die Sinnsetzung des Autors so genau wie möglich zu ergründen, das Werk rückt in den Mittelpunkt der Untersuchungen. „Das Kunstwerk muß als stilistisch kohärente Einheit zu beschreiben sein; das historische Wissen wird auf seine heuristische Funktion zum Erweis dieser >Stimmigkeit< beschränkt [...]“ (Rusterholz 1999, S.381) Im Gegensatz zur werkimmanenten Darstellung bezieht die Rezeptionsästhetik den Leser von Anfang an als Sinnstifter in den Deutungsprozess ein. Dieses Verweisen gründet sich auf der Annahme, ein literarisches Werk sei durch Leerstellen gekennzeichnet, die vielfältige Deutung und Beteiligung an der Sinnsetzung zulassen.<sup>600</sup>

---

<sup>599</sup> Dabei geraten durch Gewohnheit, bisherige Literaturbegegnungen, Elternhaus und Lehrkräfte, eben etablierte Lesefilter in den Blick, die Theorien, die hinter unseren Reaktionen stehen, werden zugänglich und können bei Bedarf korrigiert werden. (Volkmann 2004, S.104)

<sup>600</sup> vgl. Iser (1974) S.16

Ausgehend von dieser Annahme, die Leser und Werk gleichermaßen als Konstrukteure einbezieht, sie als gleichberechtigt Teilhabende am Deutungsprozess auszeichnet, erhöht sich die Zahl der möglichen Interpretationsvarianten. „Generiert der Leser die Bedeutung eines Textes, so ist es nur zwangsläufig, wenn diese in einer je individuellen Gestalt erscheint.“ (Iser 1974, S.7) Gerade die Uneindeutigkeit, die Unbestimmtheit wird zu einem notwendigen Kennzeichen für das Gelingen der Rezeption. Durch sie eröffnet sich dem Leser die Gelegenheit zur Teilhabe, er bleibt nicht außen vor, sondern seine Gedanken und Annahmen werden gefordert. An dieser Stelle wird der Zusammenhang von Einheit und Vielfalt des Bedeutungsfeldes sichtbar, es ähnelt dem ontologischen Verhältnis Bohms. Das Werk bleibt kein unabhängiges, vorgegebenes Objekt, dessen Bedeutung allgemeingültig abgelesen werden kann. Es ist nicht deterministisch für die Sinnbildung.<sup>601</sup> Der aktive, konstruktive Anteil, den der Lesende bei der Sinnstiftung erbringen muss, wird zu einem elementaren Bestandteil. Ein einzelnes literarisches Werk kann ein breites Feld an Interpretationsweisen evozieren.

Aus dem Möglichkeitsfeld der Lesarten wird durch die Fusion mit den jeweils spezifischen, individuellen Erfahrungen und Wissenshorizonten jeweils eine persönliche, notwendige Interpretation. Die Lesenden verengen die Deutungsvielfalt auf individuelle Sinnmuster, die dem Text zugrunde gelegt werden. Dabei ist wichtig, dass es kein reines Nebeneinander von Ansätzen bleibt, die im Raum stehen. Vielmehr ergibt sich ein pluralistisch-holistisches Gefüge, die Beteiligung mehrerer Lesender ermöglicht einen detaillierteren und facettenreicheren Zugang zur Ganzheit des Werkes an sich, die durch einen Lesenden allein gar nicht erfahren werden kann. Die Notwendigkeit, die Blickwinkel der Anderen einzubeziehen, um eine umfassendere, ganzheitlichere Sichtweise zu erlangen, ist im bohmschen Dialog programmatisch. Der Grundsatz des provisorischen Wissens, der Partialität nur eines Interpretationsweges bleibt dabei ebenso gültig, wie der Anspruch, sich an dem übergeordneten Sinnhorizont des Werkes zu orientieren.<sup>602</sup> Die Vorstellungsbilder sind keine wahllosen Muster, sie replizieren, umkreisen und nuancieren verschiedene Aspekte des zugrunde liegenden Werkes. Ähnlich der alles durchdringenden *implicate order* von Bohm

---

<sup>601</sup> Parallelen finden sich in der Ordnung des *Holomovements*, die ebenfalls keine deterministische ist. Dem Menschen wird eine aktive, konstruktive und sinnstiftende Rolle zuteil.

<sup>602</sup> Alle Reproduktion und Auseinandersetzung mit dem Vergangenen muss partial bleiben, da die Ursituation nicht vollständig wieder hergestellt werden kann. Zudem führt die Rezeption eines Werkes dazu, dass einzelne Deutungsmöglichkeiten immer mit dem Ausschluss anderer Deutungsweisen einher gehen. Der Leser legt sich fest und ignoriert im Sinne der Konsistenzbildung gegenläufige Deutungsmuster. (vgl. Jauß 1991, S.743/744)

liegt auch dem Entschlüsselungsprozess des Rezipienten die gleiche Ganzheitsordnung zugrunde, die der Autor ins Stück eingepflanzt hat.<sup>603</sup> Die Notwendigkeit der Gruppe und der Differenz von Urteils- und Interpretationswegen ist eine weitreichende Erfahrung, die durch das dialogische Konzept Bohms gemacht werden kann. Das Medium Literatur zeichnet sich durch seine Informationsdichte und Vielfalt aus, und bietet didaktisch eine Menge Ansatzpunkte, sich kritisch mit Geschlechterrollen und Verhältnissen auseinanderzusetzen. Gerade die Vielfalt der Lebenswelten, die in prosaischen Werken auftreten können, die verschiedenen Rollenbilder, Lebensentwürfe, sozialen Milieus und kulturellen Normen begünstigen eine differenzierende Auseinandersetzung mit eigenen Wertvorstellungen. Durch eine dialogische Annäherung kann sich ein Spannungsfeld zwischen den unterschiedlichen Bezugnahmen entwickeln, da die Interpretierenden verschiedene Fokussierungen wählen. Es bietet sich eine Reibungsfläche durch die Gegenüberstellung der jeweils persönlichen Glaubenssätze. Durch eine rezeptionsorientierte Literaturanalyse kann auch in einer homogenen Gruppe Perspektivenvielfalt entstehen und eine Erkundungsgrundlage, beispielsweise für Geschlechterverhältnisse wird geschaffen.

„[...] [es] ist [...] notwendig, dass Schülerinnen und Schüler über literarisch vermittelte Geschlechterbilder und -verhältnisse mit zunehmender Komplexität ins Gespräch kommen und Einblicke erhalten in historisch und kulturell variierende geschlechtlich gebundene Wissensbestände und Handlungsmuster.“ (Tholen & Stachowiak 2012, S.108)

Der auf historische Geschlechterverhältnisse gelenkte Blick lädt zum Vergleichen und Abgrenzen von gegenwärtigen Machtverhältnissen, Lebensplänen und Identifikationsvorbildern ein. Gerade Anomalien, Impulse, die den eigenen Denkmodellen widersprechen und nach Erklärungen verlangen, um nachvollzogen werden zu können, sind für Lernprozesse ein guter Ausgangspunkt.<sup>604</sup> „Das individuelle Lektüreergebnis ist Zeugnis des Text- und Lesevermögens. Es dokumentiert unerbittlich, in welchem Maße, auf welche Weise und wie unterschiedlich das Lesepublikum auf die Textvorgabe geantwortet hat [...]“ (Simon 2003, S.50)

---

<sup>603</sup> Der Text bietet damit keine reine Projektionsfläche und die Sinnbildung bleibt keine Eigenkreation des Lesers, sie ist vielmehr die Kulmination des dialektischen Wechselspiels von Autoren- und Lesergedanken. (vgl. Iser 1990, S.254/255)

<sup>604</sup> Decke-Cornill (2007) S.248, 251

Die Verfremdungen und Situationsverschärfungen, die gerade in fiktionaler Literatur möglich sind, erlauben es, in Gesellschaftsordnungen einzutauchen, die mit dem alltäglich Erlebten brechen. Das Hineindenken in utopische Systeme, in denen gesellschaftliche Tendenzen extremisiert dargestellt werden oder die Wahrnehmung einer fremden kulturellen Ordnung durch ausländische Literatur kann die soziale Bedingtheit besonders gut veranschaulichen. Die ausgelösten Irritationen, die eine Identifikation erschweren, die fremd oder surreal wirken, stoßen Fragen und auch Lernprozesse an. Eine grundlegende Voraussetzung liegt in der Auswahl des literarischen Kanons. Das Brechen mit der heterosexuellen, binären Matrix ist eine wesentliche Bedingung.<sup>605</sup> Vielschichtige Interpretationsweisen müssen möglich sein, so dass ein heterogenes Deutungsfeld sich entfalten kann. Im Bezug auf Gendersensibilität bedeutet das, dass „[d]ie besondere Hellhörigkeit bei der Organisation eines didaktischen Texts [...] den leisen, leicht überhörten oder zum Schweigen gebrachten Stimmen an den Rändern hegemonialer Diskursformationen gelten [müsste].“ (Decke-Cornill 2004, S.197) Für die Literaturdidaktik stellt sich die Frage nach der Kommunikationsform, die diese vielfältigen Deutungswege gleichermaßen hervortreten lässt, ohne eine Deutungsweise vorzugeben. Das gleichberechtigte Verhältnis ist dabei auch für das literarische Verstehen charakteristisch.

„Literarisches Verstehen wird erst damit dialogisch, daß die Alterität des Textes vor dem Horizont der eigenen Erwartungen gesucht und anerkannt, daß nicht eine naive Horizontverschmelzung vorgenommen, sondern die eigene Erwartung durch die Erfahrung des anderen korrigiert und erweitert wird.“ (Jauß 1991, S.671)

Die pluralistisch-teilhabende Konzeption des Dialogs nach Bohm evoziert dieses Gleichberechtigungsverhältnis durch seine Ontologie, die Regeln und Prinzipien auf der Kommunikationsebene. Die Gestaltung eines hierarchiefreien, gewaltfreien Rederaums wird zur Rahmenbedingung des dialogischen Verstehens und Erkundens. Gleichzeitig appelliert das Prinzip der Partizipation an einen wertschätzenden Umgang mit den Deutungsweisen der anderen Lesenden. Durch das dialogische Konzept wird die relationale Verbundenheit von Kommunikationsmedium, Denkprozess und Redestil erfahrbar. Die Beschaffenheit des Mediums, die geltenden Regeln und tragenden Prinzipien bedingen die Urteilsprozesse und

---

<sup>605</sup> Dieser Anspruch wird bis heute jedoch nur sehr sporadisch und vereinzelt umgesetzt. (Decke-Cornill 2004, S.199); Innerhalb der Literaturdidaktik werden Genderaspekte nur wenig reflektiert. (Haas 2012, S.147)

die sprachliche Formulierung.

Im Dialog nach Bohm soll zunächst der Geltungsbereich eigener Annahmen abgesteckt werden, das verlangt einen eröffnenden Kommunikationsstil, der die Komplexität, die Vieldeutigkeit als wesentliches Kennzeichen des Erkundungsprozesses hervorhebt. Die Konzentration liegt nicht auf dem Abschließen und Beantworten, dem finalen Lösen einer Frage, sondern auf der Entfaltung der Perspektivenvielfalt. Durch Techniken wie die Leiter der Schlussfolgerungen können Gedankenverläufe geteilt werden, so dass die Denk- und Urteilsprozesse der Rezipienten, die zugrunde liegenden Annahmen, die in die Interpretationsweisen der Werke einfließen, zur Sprache gebracht werden. Die sonst impliziten und stillschweigenden Prozeduren, die beim Lesen ablaufen, können hervortreten. Dadurch kann die innewohnende Partialität der subjektorientierten Interpretationsrichtung besonders gut wahrgenommen werden.<sup>606</sup> Die Offenheit und Vorläufigkeit, die den ästhetischen Annäherungsprozessen zugrunde liegt, ist, wie schon beschrieben, ein tragender Grundsatz des Dialogs, der sich auch in Bohms dynamischem Wahrheitsverständnis wieder findet. Der provisorische Charakter des Wissens, der die Prüfung der Aktualität und Überarbeitung von Bedeutung begründet und wissenschaftliche Forschung immer auch als Abwägen von Geltungsbereichen gegenläufiger Paradigmen definiert, kann am besten als fortlaufender dynamischer Prozess beschrieben werden. Das provisorische Verständnis von Bedeutung, das sich nicht auf eine Deutungsschablone festlegen will, findet sich auch als Credo der Literaturwissenschaft.

„Aktualisierende Rezeption setzt eine Aufarbeitung des Prozesses voraus, der zwischen dem rezipierten Werk und dem rezipierenden Bewußtsein liegt – eine Aufarbeitung, die notwendig wählend und verkürzend sein muß, aus dieser Not aber die Tugend der Belebung und Verjüngung des Vergangenen gewinnt.“ (Jauß 1991, S.746)

Die Komplexität des Zusammenspiels von Werk und Leser leitet einen mehrstufigen Verstehensprozess ein, der auf einer wiederholten Auseinandersetzung mit dem Stoff basiert, die Deutungshorizonte bauen aufeinander auf. Durch die selektierende Sinnstiftung wird die Bedeutsamkeit von Rollen und Ereignissen angepasst, so dass bestimmte Sichtweisen

---

<sup>606</sup> vgl. Jauß (1991) S.743/744



aufgegeben und verdrängt werden, das Möglichkeitsuniversum wird auf eine Notwendigkeitsebene reduziert. Das geschieht in der Regel unbewusst.<sup>607</sup> „Im Prinzip ist daher jede Sinngestalt immer von den Möglichkeiten überschattet, die die Entscheidung geweckt, aber nicht gewählt hat.“ (Iser 1990, S.206) Der Leser springt zwischen seinen Rezeptionsstufen, immer im Bezug auf einen unerreichbaren totalen Deutungshorizont. Er kreiert und adaptiert im gleichen Atemzug, wechselt zwischen einer neutralen Beobachterposition und unmittelbarer Betroffenheit. Die Verschmelzung von fremder Intention und eigener Interpretation kulminiert beim Lesen, dort ist keine scharfe Grenze zwischen Ich und Du, wie sie etwa im Gespräch hervortritt, gegeben. Ein fließendes Ganzheitsverhältnis besteht. Auch hier finden sich deutliche Parallelen zur Einheit von Denker und Denkinhalt bei Bohm wieder. Der Dualismus zwischen Werk und Leser, zwischen Objekt und Subjekt wird aufgehoben und zu einem wechselseitigen Anpassungsprozess verschoben. Zwar bleibt das Werk unverändert, eben vorgeschrieben, stellt aber kein statisches Gebilde dar, die Handlungswendungen, die sich ändernden Personenkonstellationen und Charakterzüge bieten Raum zur Entfaltung diverser Bedeutungsebenen. Die im Lesenden aufkeimenden Vorstellungsbilder passen sich der Romansituation an, die Figuren lassen je nach Handlungsmoment andere Facetten hervortreten. „Keine 'Teilansicht' ist daher mit der Figur identisch; im Gegenteil, jede isolierte Facette zeigt die Figur nur im Zustand ihrer Nicht-Identität.“ (Iser 1990, S.224)

Die Unmöglichkeit zu verallgemeinern, die stete Dynamik, Anpassung und Veränderung des Charakters der Figuren weist deutliche Parallelen zu Bohms Ordnung des *Holomovements* auf. Das Werk offenbart seinen prozesshaften, werdenden und unbestimmten Charakter, es wandelt sich, ebenso wie die Lesenden sich wandeln, ihre Stimmung wechselt, ihr Wissen erweitert bzw. verändert wird, ihre Schlussfolgerungen und Fokussierungen variieren. Der aktive, kreierende Moment des Lesens, die Vielseitigkeit der Charaktere und Handlungsstränge steht in Kongruenz zur Dynamik des Seins. Die Komplexität, die Situationalität, die Abkehr von statischen, totalen Sinnansprüchen verlangt nach einer liberalen Auseinandersetzungsform wie dem Dialog. Der, da er den Fokus auf das Hinterfragen, das Erkunden von Schlussfolgerungen legt, die Figuren dekonstruieren kann, der einlädt, die differierenden Rollenbilder aufzudecken. Der sich nicht mit einer finalen

---

<sup>607</sup> vgl. Iser (1990) S.207

Deutung begnügt, sondern auf die Vielfalt der Bedeutungsfacetten zielt, die einem Werk inne wohnen. Anders als die Diskussion ist er in der Lage, die unterschiedlichen Positionen aufzufächern, da nicht eine Hierarchisierung der Deutungswege angestrebt ist, nicht die eine, 'wahre', 'richtige' Sinnsetzung gesucht wird. Vielmehr wird durch das gemeinsame Erkunden und Offenbaren der verschiedenen Denkwege der Komplexität des Werkes genüge getan. Gleichzeitig wird kein kompetitives Klima erzeugt, in dem sich gegenläufige Interpretationswege unvereinbar gegenüber stehen. Seine philosophische Verankerung, die holistische Ausrichtung erkennt Gegensätze als Teile einer Ganzheit an. Es liegt nahe, im Dialog auch die Interpretationsarten zu thematisieren, textimmanente, sozialgeschichtliche und wirkungsästhetische Analyse in einen Gesprächsraum zu bringen, um so die vielfältigen Zugänge, die ein Werk bietet, zu offenbaren.

Ein wesentliches Beschäftigungsfeld für eine rezeptionsästhetische Werksanalyse stellen die damit verbundenen Denkprozesse dar. Wie schon angedeutet, wählt der Leser aus, er favorisiert eine Lesart, legt sich bei der Deutung der Persönlichkeit eines Charakters und dem Ausfüllen der literarischen Leerstellen fest. Dieser Auswahlprozess wird durch die Stimmung<sup>608</sup>, die Motivation und die Erfahrung des Lesers gesteuert.<sup>609</sup> Hier zeigt sich schon, dass wahrnehmungsbegrenzende Kognitionsphänomene wie die Fokusillusion systematisch auftreten, Figuren und Handlungsstränge reduziert und vereindeutigt werden. Die auf das Selbst, die eigene Erfahrung bezogenen Anteile, die den persönlichen Deutungshorizont begründen, verlangen nach einer detaillierten und schrittweisen Erkundung, da sie sonst unbewusst und unbemerkt den Sinn konstituieren. Dabei sind die kognitiven Tätigkeiten beim Lesen äußerst vielseitig. Dadurch, dass jeder Mensch über spezifische eigene Erfahrungen und Erwartungen verfügt, kann jedes literarische Werk als Auslösereiz für mentale Prototypen dienen, für die Schemen, die der Leser schon etabliert hat. Ein Roman, der in einer südenglischen Provinz spielt, wird mit Sicherheit bei einem Menschen, der die Gegend schon einmal im Fernsehen gesehen hat, andere Assoziationen hervorrufen, als bei einem Rezipienten, der in Südengland wohnt. Der Name des Protagonisten kann das Vorstellungsbild der Figur prägen, sofern man eine Person kennt, die den gleichen Namen

---

<sup>608</sup> So ist davon auszugehen, dass die aktuelle Stimmung die Aufmerksamkeit und die Selektionsprozesse reguliert. So identifizieren sich Leser eher mit der Romanfigur, die ihre eigene Stimmung widerspiegelt. Ein Beweis für eine *mood bias*. (vgl. Halász 1993, S.220)

<sup>609</sup> Der Grad der Aufmerksamkeit und Fokussierung strebt dabei von der Breite zur Konzentration auf wenige Faktoren zu, bis schließlich eine Richtung bevorzugt wird. (vgl. Halász 1993 S.199,201,213)

trägt. Kurz: fiktionale Texte spielen mit den geistigen Repräsentationen des Menschen, sie regen zur individuellen Ausstaffierung an und lassen so den Leser aktiv teilhaben.<sup>610</sup>

Emotional fangen uns Romane ein, eine Verbindung zwischen Rezipient und Figur entsteht, die von empathischen Gefühlen bis hin zur Identifikation führen, aber auch Abwehrverhalten und Distanzierung evozieren kann.<sup>611</sup> Durch diese emotionale Eingebundenheit werden auch Teile des Selbstbildes in das Werk hineinprojiziert, der Leser reichert den Text an.<sup>612</sup> Durch das Selbst-Konzept werden Texte gefiltert und Informationen unterschiedlich gewichtet. Die individuelle Geschlechtszugehörigkeit als Teil der eigenen Identität spielt in den Leseprozess hinein und kann die Identifikation mit den Figuren beeinflussen, da sie ein festes Merkmal darstellt, das zu Abgrenzung oder Annäherung geeignet ist. Gerade die Fremdbilder, die wir selbst weiterentwickeln und die in Beurteilungen und Bewertungen münden, sind ausschlaggebend. Sie sind kennzeichnend für unser Auftreten, unser Handeln, unseren Umgang mit dem Anderen. Diese Vorurteile zu erkunden, zu den zugrundeliegenden Annahmen vorzudringen, um sie kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls falsifizieren zu können, ist notwendig.

Wie ich bereits gezeigt habe, liegt das Charakteristische des Dialogs in seiner eröffnenden Funktion. Statt nach Antworten zu streben, bedingt seine Erkundungsgestalt die Entfaltung eines Spektrums unterschiedlichster Perspektiven. Als Stilmittel sind gerade Fragen wegweisend. Leitende Fragen, die den Rezeptionsprozess begleiten, können auf die Schwierigkeiten der Identifikation mit bestimmten, literaturimmanenten Rollenbildern zielen. Welche Figur des Romans war mir besonders fremd? Welche Verhaltensweisen oder Handlungen geben mir Rätsel auf? Welche Figur hat sich innerhalb des Romans überraschend entwickelt? Um den schon etablierten Lesefilter zu erkennen, die Lesegewohnheiten herauszufordern und ein Bewusstsein für die konstruktivistische Note zu erhalten, die beim Lesen mitschwingt, „... sollten [Texte] mehrere, durchaus gegensätzliche Lesearten zulassen, ja geradezu herausfordern – womit sie nach dem Potenzial gewählt

---

<sup>610</sup> Halász beschreibt, dass schon das Lesen des Autorennamens einen Ausschlag gibt und eine Erwartungshaltung auslöst. (vgl. Halász 1993, S.202/203)

<sup>611</sup> Die emotionalen Reaktionen sind abhängig von dem Grad, in dem sich der Leser auf das Werk und die Figur einlassen kann, wie sehr er ergänzend und vervollständigend im Leseprozess aufgehen kann und seine Imagination angeregt wird. (vgl. Halász 1993, S.130-132,146/147)

<sup>612</sup> vgl. Halász (1993) S.221

werden, unterschiedliche Reaktionen auszulösen und damit den vielstimmigen Dialog anzubahnen.“ (Volkman 2004, S.108)

Im Kreisgespräch selbst wird dem Suspendieren eine Sonderrolle zuteil, da es das emotionale Aufeinanderprallen von gegensätzlichen Positionen abmildern kann. Das Innehalten und Anregen der Selbstreflexion ermöglicht es den Lesenden, ihre Annahmen zu prüfen. Gleichzeitig wird durch die Leiter der Schlussfolgerungen bzw. das *Thinking aloud*, sicher gestellt, dass sich ein gemeinsames Bedeutungsfeld entwickeln kann, da alle Urteilshintergründe offen gelegt werden. So kann stufenweise das Denken in der Gruppe gemeinsam nachvollzogen werden. Auch hier bieten sich begleitende Fragen an, die metakognitive Denkprozesse anstoßen. Welche Emotion liegt hinter der Reaktion? Gehen die Widersprüche auf eigene Erfahrungen zurück oder auf eine äußere Quelle, d.h. Zeitung, Fernsehen, Freunde oder Familie? Wie stichhaltig, argumentativ akzeptabel sind meine Gründe? Was übersehe ich?

Ausgehend von diesen Fragen, kann ein Forschungsprozess angestoßen werden, der die genaue Erkundung der aufgeworfenen Annahmen bewirken soll. Ziel ist es, durch konkrete Übungen die Aufmerksamkeit auf die sonst unbewusst stetig ablaufenden Hypothesenentwürfe innerhalb des Leseprozesses zu lenken.<sup>613</sup> Die Vermittlung der Technik der Falsifizierung ist ein wesentliches Hilfsmittel. So können die Ausgangshypothesen kritisch überprüft werden, um Erwartungstäuschungen (*confirmation bias*) und falsche Kausalschlüsse zu vermeiden.

Das Spiel mit Bedeutungsschablonen, das gezielte *Framing* eignet sich, um die Perspektivenvielfalt, die ein literarisches Werk bietet, zu ergründen. So bietet sich durch die Möglichkeit, den Roman aus den unterschiedlichen Positionen der Figuren zu verfolgen, eine differenziertere Wahrnehmung des Gesamtbildes. Es können Vergleichsverhältnisse zwischen den Akteuren, aber auch zwischen Rezipienten und Akteuren angestrebt werden, das Suchen nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden veranschaulicht die Komplexität der

---

<sup>613</sup> So werden Vermutungen angestellt, wie sich die Romanfiguren oder die Handlung weiter entwickeln werden. Bemerkenswert ist, dass diese Hypothesen die weitere Informationsverarbeitung steuern und die Sinnesdaten gemäß der Hypothese beurteilt werden. (vgl. Halász 1993, S.150)

Charaktere, aber auch die Abhängigkeit vom Blickwinkel und der Fragestellung. Diese Kontextgebundenheit zu erfahren, stellt eine wesentliche Erkenntnis dar. Die Wirkung, die die Romanfiguren auf den Lesenden haben, wird durch den Vergleichsfokus bestimmt. Eine Konzentration auf Ähnlichkeiten erleichtert eine Identifikation, ein Fokus auf Differenzen mündet in der Erkenntnis der Einzigartigkeit der Figuren. Das *Framing* kann zugleich auf die Teilnehmenden, beispielsweise die Studenten- oder Schülergruppe erweitert werden, indem sie untereinander ebenfalls Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufspüren. Das Spiel mit der Perspektive, mit den Sichtweisen, die das literarische Werk eröffnet und die Übungen, die ein Schlaglicht auf die vorgeschriebenen Erwartungen, die an Menschen aufgrund ihrer Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe gestellt werden, erwecken ein Bewusstsein für den Einfluss von Normierungen und die zugrunde liegenden, begrenzenden Kategorisierungsprozesse. Gerade die äußere Erscheinung wird für ein Ersturteil unhinterfragt herangezogen, also die Aspekte, die wenig über Charakter, Verhalten, Stärken und Schwächen einer Person aussagen. Genauso wie das erste Auftreten, die erste Darstellung einer Romanfigur wegweisend für die weitere Beurteilung ist.

Um ein Gefühl für die Kontextgebundenheit der Kommunikationsform zu erlangen, bietet sich die Linke-Spalte-Übung<sup>614</sup> an, da sie die Abweichungen zwischen Gesprochenem und Gedachtem sichtbar macht. Die Fragestellung innerhalb der Übung kann zudem den Fokus auf geschlechtsspezifische Urteile legen, um Vorannahmen zu beleuchten, die innerhalb von Kommunikationssituationen aufkommen, ohne direkt ausgesprochen zu werden. Gleichzeitig ermöglicht die Übung einen Einblick in Konversationskonventionen, in die Erwartungen, die die aktuelle Gesprächssituation an uns stellt. Bestimmte Urteile und Bewertungen werden oft gedacht, aber nicht ausgesprochen, da sie der Redesituation nicht angemessen sind und negative Folgen für den Sprecher haben können. Der Einfluss von Vorurteilen und Fokussierungen, der Unterschied von Beobachtung und Bewertung ist nicht nur für den Verlauf von Gesprächen relevant. Innerhalb der Pädagogik, in der die Beurteilung von Lernleistungen und Verhaltensweisen fortwährend erfolgt, hat ein Fehlschluss schwerwiegende Konsequenzen für die Lernenden. Da der Dialog auf das gemeinsame Denken zielt, versucht er genau diese gegebenen Grenzen, zwischen Beobachtung und

---

<sup>614</sup> Hartkemeyer, Hartkemeyer & Dhority (2001) S.259-262

Bewertung, zwischen Gesprochenem und tatsächlichen Gedachtem für Erkundungsprozesse zu öffnen. Eine Balance zwischen dem kritischen Ergründen von Annahmen und einer respektvollen Bezugnahme soll innerhalb der dialogischen Methode erlernt werden.

Wie schon beschrieben, wird der Rezeptionsprozess durch diverse psychologische Phänomene beeinflusst, entsprechend fördert die Kenntnisnahme derartiger Informationsverarbeitungsmechanismen das Verständnis und erleichtert einen bewussten Umgang. Ein Vortrag über die Wirkung der Denkparadoxien, beispielsweise über den kategorisierenden Effekt von Stereotypisierungen und die willkürliche Urteilsverfremdung durch vereinfachende Bewertungsheuristiken, ermöglicht es den Teilnehmenden, eine reflexive Haltung einzunehmen. Auch die Wirkung von Wahrnehmungseffekten wie salienten, hervorstechenden Merkmalen oder der Reihenfolge der Reize (*primacy* und *recency* effect) zu erklären, ist nützlich, da so die sonst unbewusst wirksamen Wahrnehmungsroutinen offen gelegt werden. Durch die Veranschaulichung der tragenden, die Urteilsbildung beeinflussenden Mechanismen können die Lernprozesse vertieft werden, da eine Reflexions- und Achtsamkeitsgrundlage geboten wird.

Anregungen für weitere Übungen finden sich innerhalb der Pädagogik der Vielfalt. Auch in ihr ist das Zugehörigkeitsverhältnis des Menschen zu verschiedenen Kategorien: Geschlecht, Nationalität, soziale Schicht, Vereinsmitgliedschaft, Alter, sexuelle Neigung, politische Ausrichtung das zentrale Thema. Im Bereich der Geschlechtszugehörigkeit bietet sich eine Übung an, bei der geschlechtshomogene Gruppen eine Collage zu den drei Fragen: Was wir wollen, sollen, sind?, anfertigen.<sup>615</sup> Um einen Kontrast zwischen der eigentlichen Komplexität menschlichen Verhaltens, den vielfältigen Eigenschaften, Vorlieben und Werten zu vermitteln, bietet sich das Diversity-Bingo-Experiment an.<sup>616</sup> Ein Gefühl für die begrenzte Aussagekraft, für die Künstlichkeit von Kategorien zu erhalten, ist die Grundlage für weitere Erkundungsarbeit und das Eingeständnis, dass das eigene Wissen immer begrenzt ist und

---

<sup>615</sup> Am Ende der Übung werden die Differenzen verglichen, die zwischen wollen, sollen und sind bestehen und Fragen nach deren Ursprung werden geklärt. (vgl. Sielert et al. 2009, S.230)

<sup>616</sup> Teilnehmende sollen mit allen Anderen reden und sich zu jeder Person über Gemeinsamkeiten und Unterschiede Notizen machen. Die Themenfelder umfassen dabei ein reiches Spektrum, beispielsweise Hobbys, Eigenschaften, Lieblingsessen, Beziehungsform, Wohnsituation, Beruf, Religion, Lieblingsland, Lebenstraum und Lieblingsmusik. (vgl. Sielert et al. 2009, S.56-59)

mentale Prototypen, die die Erfahrung und Wahrnehmung ordnen, oft sehr einseitige Bedeutungsrahmen formen, die der Komplexität und Ambivalenz, der Vielfältigkeit des zu charakterisierenden Phänomens nicht gewachsen sind.

## **6.4 Zukünftige Forschungsfelder und Forschungsfragen – ein Ausblick**

Das bohmsche Paradigma bietet aufgrund seiner eng verwobenen Fachbereichsbezüge ein breites Forschungsfeld an, das ich mit meiner Arbeit lediglich betreten konnte. So ist gerade die Überführung der metaphysischen Annahmen in ein praktisches Konzept bisher nur fragmentarisch erfolgt und verlangt nach weiterer Ergänzung. Der Bereich der Reflexionsübungen, die die achtsame Wahrnehmung gegenüber den paradoxen Schlussfolgerungsprozessen schulen soll, kann durch Anregungen aus der Metakognitionspädagogik erheblich bereichert werden. Gerade Strategien zur bewussten Modulation des Denkens fehlen dem bohmschen Konzept bisher. Aber nicht nur Übungen der Selbstreflexion sind eine lohnenswerte Erweiterung, auch die Einbindung von Interventionstechniken ist empfehlenswert, um bestimmte Denkwidersprüche transparent werden zu lassen. Weiterhin sollten zukünftig Erkenntnisse aus kognitions- und sozialpsychologischen Studien stärker berücksichtigt werden, da sie Aufschluss über die wirkenden Gruppendynamiken und mentalen Abwehrmechanismen geben können. Die Überführung der wissenschaftlichen Ergebnisse kann das Lehrkonzept verfeinern, indem etwa Prinzipien, Übungen und Regeln an den aktuellen Forschungsstand angepasst werden.

In diesem Zusammenhang bietet sich ein weiteres Forschungsfeld an, das das Arbeitsgebiet und die Haltung des Dialogbegleiters betrifft. Zwar wird von Bohm eine nur begleitende Rolle, bis hin zur völligen Gleichberechtigung mit den anderen Teilnehmenden gefordert, jedoch birgt diese Voraussetzung auch Probleme. Gerade anfangs ist eine detaillierte Einführung unvermeidlich, um die Kommunikationsregeln darzustellen, aber auch die philosophischen und psychologischen Hintergründe zu erläutern. Trotzdem ist es erstrebenswert, eine hierarchische Trennung, in der der Begleiter zur Führungsperson mutiert, zu verhindern, um der gleichberechtigten Teilhabe und Eigenverantwortung als grundlegende Prinzipien treu zu bleiben. Entsprechend sind empirische Untersuchungen erforderlich, die

eine Feinjustierung zwischen angeleiteten und selbstregulierten Lernphasen und Übungen ermöglichen.

Generell fehlt dem Dialog eine empirische Grundlagenforschung. So gibt es keine wissenschaftlich fundierten Studien, die sein pädagogisches Potential ergründet haben. Im Rahmen von empirischen Experimenten, die die Gestaltungsanforderungen des Dialogkonzeptes untersuchen, können sich wertvolle Anwendungsmaßstäbe eröffnen, so dass die notwendigen von den optionalen Rahmenbedingungen getrennt werden können. Auch bietet die empirische Grundlagenforschung die Chance, das dialogische Setting in verschiedenen sozio-kulturellen Kontexten einzuführen und umzusetzen, um so einen flexibel auf situative Kriterien abstimmbaren Werkzeugkasten aufzubauen. Es ist augenscheinlich, dass der Dialog bei Grundschulkindern anders eingeleitet und geführt werden muss, als bei Lehramtsstudent\_innen. Das bohmsche Modell bietet die Möglichkeit, die Kontextualität von Kommunikationsverläufen zu erfahren. Die Zusammenhänge, die zwischen den geltenden Gesprächskonventionen und dem Gesprächsverlauf (beispielsweise dem Sachbezug der Redebeiträge und der vorherrschenden Stimmung) bestehen, können beobachtet werden. Um diese Lernprozesse zu befördern, ist es nötig, durch Variabilität der Regeln und Prinzipien die wechselseitige Abhängigkeit von Rahmenbedingungen und Kommunikationsprozess hervortreten zu lassen. Auch dieses Lernpotential des Dialogs sollte stärker berücksichtigt werden.

Im theoretischen Bereich sind weitere analytische Arbeitsziele ebenfalls gewinnbringend. So bietet sowohl der quantenphysikalische Hintergrund der bohmschen Ontologie, aber auch die Philosophie des indischen Denkers Jiddu Krishnamurti genug Material für weitere, vertiefende Forschungsarbeit.

Institutionell steht der Dialog als gleichberechtigte Gesprächsform vor der Herausforderung, seine Gültigkeit in einem hierarchisierten Bildungswesen zu behaupten. Wie kann er in einem von Wertungsmaßstäben durchdrungenen und in Interessengruppen aufgespaltenen Klassen- oder Seminarraum eingesetzt werden, ohne an Bedeutsamkeit zu



verlieren? Auch dieser grundlegenden bildungspolitischen Frage sollte nachgegangen werden. Durch das bohmsche Konzept wird unser Verständnis von Denk- und Kommunikationsprozessen neu geschult. Diverse grundlegende Annahmen, die unser Lernverhalten, aber auch die erkenntnistheoretischen menschlichen Chancen betreffen, gilt es, zu überdenken. Wie wertvoll ein derartig ganzheitlich-pluralistisches Paradigma ist, beweist der Diskurs der Genderforschung, der durch starke Kategorisierungs- und Abgrenzungstendenzen hervortritt. Die Aufspaltung seiner Begriffswelt in die Pole *sex* und *gender* begünstigt fragmentarisch losgelöste Positionierungen, in die sich die Anhänger von sozial-konstruktivistischem und biologisch-evolutionärem Theorieansatz zurückziehen können. Dabei drängt sich doch ganz geschlechtsübergreifend die Frage auf, welche Verhaltensweisen und Eigenschaften für ein gleichberechtigtes Wechselverhältnis von Individuum und Gruppe nützlich und angemessen sind. Oder, um auf die Urfrage von Bohm zurückzukommen: Welche Haltung ist notwendig, um die quantenphysikalische Balancerelation von Welle und Teilchen auf Gesellschaftsverhältnisse zu übertragen? Wie kann zwischen Individuum und Gesellschaft, Mensch und Natur eine gleichberechtigte Teilhabe gedacht werden?

Ein wichtiger Schritt ist, sich selbst als Anteil an einem unendlichen, veränderlichen Weltprozess wahrzunehmen, bei dem man jederzeit sowohl aktiv gestaltet, aber auch gestaltet wird. Die Akzeptanz einer relationalen Eingebundenheit in ein systematisches Ganzes, das vom Anderen als Mitspieler, als Impulsgeber und Reflexionsfläche abhängt, ist erforderlich. Der Fremde wird zum notwendigen Gegenüber, erst durch seine abweichenden und ähnlichen Merkmale, sein einzigartiges Wesen werden neue Perspektiven und Bedeutungsebenen eröffnet. Nur das offene, tolerante Miteinander ermöglicht das pluralistisch-holistische Verhältnis, das mit der inneren Ordnung kohärent ist. Dieses Miteinander muss durch wechselseitigen Respekt gegenüber den fremden Lebensweisen des Anderen gekennzeichnet sein. Entsprechend stehen alle Anschauungen, die Andersartigkeit abwerten, ausgrenzen oder durch Gewalt zu tilgen versuchen in Inkohärenz zur Ordnung. Die Anerkennung der Einzigartigkeit und Kostbarkeit eines jeden Menschen beugt Diskriminierung und Normierungszwängen vor. Um diese Herausforderung zu meistern, werden wir mit einem Perspektivwechsel weg vom Sein hin zum Tun konfrontiert. Diese

Haltung korrespondiert mit dem tiefgreifenden Anspruch, Menschen als schöpferische, kreative Wesen einzustufen, deren Handlungen als Beiträge in die dynamische Weltordnung einfließen. Der Gedankensprung führt vom: „Wer bin ich?“ zum „Was bringe ich ein?“ Diese Haltung erfordert eine verantwortungsbewusste und offene, d.h. lernbereite Einstellung und nötigt uns einen Bedeutungswandel des Selbstbildes ab, weg von einem statischen, identifikatorischen Selbst hin zu einem fließenden, aktiv kreierenden Selbst. Nicht die stillschweigende Übernahme von Wissen, das schlichte Imitieren und Reproduzieren wird zum wesentlichen Merkmal des Lernprozesses, das Hinterfragen und Ergründen der eigenen Denkweisen, um authentisch teilzuhaben und das individuelle Potential zur Entfaltung zu bringen, ist maßgeblich. Damit wird auch ein ethischer Anspruch an die Menschheit heran getragen, jeder ist gleichermaßen für ein gelingendes Verhältnis von vielfältigen Lebensweisen in einem gesellschaftlichen Ganzen verantwortlich.



## Danksagung

Zu aller erst möchte ich Uta danken, ohne deren Initiative und Gespür ich womöglich nie etwas vom Quantenphysiker David Bohm und dessen dialogischem Gedanken erfahren hätte. Meinen Eltern danke ich für ihren Zuspruch und ihren Glauben an mich und mein Werk, ihr Vertrauen hat mich durch die zähesten Schaffenskrisen getragen. Meiner Doktormutter Frau Prof. Dr. Nagelschmidt danke ich für ihre Geduld, ihr offenes Ohr, ihr Engagement und ihren Mut eine neuartige, interdisziplinäre Forschungsfrage gemeinsam mit mir zu verfolgen. Ich möchte auch den Rat und Beistand von Herrn Prof. Dr. Koring würdigen, seine wertvollen Denkanstöße haben mich sicher durch das pädagogische Feld geleitet. Ich danke ihm für seine unermüdliche Motivation und seine vielen kritischen Anmerkungen, die mich und die Argumentationslinie der Arbeit geprüft und bereichert haben. Liebe Mara, dir danke ich für deinen ungebrochenen Beistand, dein scharfes Auge und die unzähligen philosophischen Gespräche, durch die ich die bohmsche Ontologie besser verstehen lernte. Dank dir Raphael für deinen versierten Umgang mit Word, durch den die Arbeit eine ansprechende Form erhalten hat und nun auch dem Auge schmeichelt. Zu guter Letzt danke ich Wilhelmine, deiner Gelassenheit, Lebensfreude und Niedlichkeit kann sich keiner entziehen, du hast mich geerdet.

## Literaturverzeichnis

- Allrath, Gaby/ Gymnich, Marion** (2004): Neue Entwicklungen in der gender-orientierten Erzähltheorie. In: Nünning, Vera/ Nünning, Ansgar (Hrsg.) Erzähltextanalyse und Gender Studies. Stuttgart: Metzler
- Anderson, Ronald D.** (2002): Reforming Science Teaching: What Research says about Inquiry. *Journal of Science Teacher Education* 13(1), S.1-12
- Argyris, Chris/ Putnam, Robert/ McLain Smith, Diana** (1985): Action Science. Concepts, Methods, and Skills for Research and Intervention. San Francisco: Jossey -Bass Inc. Publishers
- Aronson, Joshua/ Blanton, Hart/ Cooper, Joel** (1995): From Dissonance to Dis-Identification. Selectivity in the Self-Affirmation Process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(6), S.986-996
- Azun, Serap** (2013): Zusammenarbeit mit Eltern: Respekt für jedes Kind – Respekt für jede Familie. In: Wagner, Petra (Hrsg.) Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S.222-241
- Bachtin, Michael M.** (1979a): Das Wort im Roman. In: Gröbel, Rainer (Hrsg.) Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.154-300
- Bachtin, Michael M.** (1979b): Zur Methodologie der Literaturwissenschaft. In: Gröbel, Rainer (Hrsg.) Die Ästhetik des Wortes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S.349-357
- Baldwin, Christina/ Linnea, Ann** (2010): The Circle Way. A Leader in Every Chair. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers
- Bargh, John A./ Chen, Mark/ Burrows, Lara** (1996): Automacity of Social Behavior. Direct Effects of Trait Construct and Stereotyp Activation on Action. *Journal of Personality and Social Psychology* 71(2), S.230-244
- Battersby, Mark/ Bailin, Sharon** (2011): Critical Inquiry: Considering the Context. *Argumentation* 25, S.243-253
- Bauer, Joachim (2009)**: Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. Hamburg: Hoffmann und Campe
- Baumeister, Roy F./ Campell, Jennifer D./ Krueger, Joachim I./ Vohs, Kathleen D.**

(2003): Does High Self Esteem Cause Better Performance Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? Psychological Science in the Public Interest 4(1), S.1-44

**Beer, Raphael** (2007): Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften

**Beeth, Michael E.** (1998): Teaching for Conceptual Change: Using Status as a Metacognitive Tool. Science Education 82(3), S.343-356

**Benesch, Michael** (2011): Psychologie des Dialogs. Wien: UTB

**Berry, John/ Sahlberg, Pasi** (1996): Investigating Pupils Ideas of Learning. Learning and Instruction 6(1), S.19-36

**Betsch, Tilmann/ Funke, Joachim/ Plessner, Henning** (2011): Denken-Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Allgemeine Psychologie für Bachelor. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag

**Billmann-Mahecha, Elfriede** (2010): Die Beteiligung von Frauen an der Entwicklung der wissenschaftlichen Psychologie – ein historischer Rückblick. In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch für Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.395-408

**Bischof-Köhler, Doris** (2002): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer

**Bischof-Köhler, Doris** (2010): Entwicklungspsychologie, Kulturwissenschaften, Biopsychologie. Evolutionäre Grundlagen geschlechtstypischen Verhaltens. In: Steins, Gisela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.153-172

**Boeger, Anette** (2010): Körper und Geschlecht im Jugendalter: Schlaglichter auf eine Entwicklungsaufgabe für beide Geschlechter In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.133-152

**Bohm, David** (1961): On the Relationship between Methodology in Scientific Research and the Content of Scientific Knowledge. The British Journal for the Philosophy of Science, Vol. 12(46), S.103-116

**Bohm, David** (1964): On the problem of truth and understanding in science. In: Bunge, Mario (Hrsg.) The Critical Approach to Science & Philosophy. London: The Free Press,

- Bohm, David** (1974): Human Nature as the Product of our Mental Models. In: Benthall, Jonathan (Hrsg.) The Limits of Human Nature. Essays Based on A Course of Lectures Given at the Institute of Contemporary Arts. New York: Dutton & Co., S.92-114
- Bohm, David** (1984): Causality and Chance in Modern Physics. London: Routledge
- Bohm, David** (1985): Unfolding Meaning. A weekend of Dialogue with David Bohm. London: Ark Paperbacks
- Bohm, David** (1989): Meaning and Information. In: Pylkkänen, Paavo (Hrsg.) The Search for Meaning. The New Spirit in Science and Philosophy. Wellingborough, Northamptonshire: The Aquarian Press, S.43-86
- Bohm, David** (1994): Thought as a system. New York: Routledge
- Bohm, David** (1998): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart: Klett-Cotta
- Bohm, David** (1999) In: (Hrsg.) Pylkkänen, Paavo T.I.: Bohm – Biedermann Correspondence. Creativity in Art and Science. Volume 1. New York: Routledge
- Bohm, David** (2002): Wholeness and the Implicate Order. New York: Routledge Classics
- Bojer, Marianne Mille/ Roehl, Heiko/ Knuth, Marianne/ Magner, Colleen** (2008): Mapping Dialogue. Essential Tools for Social Change. Chargin Falls Ohio: Taos Institute Publications
- Buber, Martin** (1973): Das dialogische Prinzip. Heidelberg: Verlag Lambert Schneider
- Butler, Judith** (2004): Undoing Gender. New York: Routledge
- Carrier, Martin** (2013): Values and Objectivity in Science. Value-Ladenness, Pluralism and the Epistemic Attitude. Science & Education 22, S.2547-2568
- Chartrand, Tany L./van Baaren, Rick B./Bargh, John A.** (2006): Linking Automatic Evaluation to Mood and Information Processing Style. Consequences for Experienced Affect, Impression Formation, and Stereotyping. Journal of Experimental Psychology: General. Vol. 135(1), S.70-77
- Chiel, Hillel J./Beer, Randal D.** (1997): The brain has a body: adaptive behavior emerges from interactions of nervous system, body and environment. Trends Neuroscience 20, S.553-557
- Chin, Christine** (2002): Student-Generated Questions: Encouraging Inquisitive Minds in Learning Science. Teaching and Learning Vol. 23(1), S.59-67

- Chin, Christine/ Chia, Li-Gek** (2004): Problem-Based Learning: Using Students' Questions to Drive Knowledge Construction. *Science Education* Vol. 88(5), S.707-727
- Cohn, Ruth C.** (1991): Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion. Stuttgart: Klett-Cotta
- Cohn, Ruth C./ Klein, Irene** (1993): Großgruppen gestalten mit Themenzentrierter Interaktion. Ein Weg zur lebendigen Balance zwischen Einzelnen, Aufgabe und Gruppe. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag
- Corcoran, Katja/ Hundhammer, Tanja/ Mussweiler, Thomas** (2009): A tool for thought! When comparative thinking reduces stereotyping effects. *Journal of Experimental Social Psychology* 45, S.1008-1011
- Christakis, Alexander N./ Bausch, Kenneth C.** (2002): Technologue: Technology supported disciplined Dialogue. In: Roberts, Nancy C. (Hrsg.) *The transformative Power of Dialogue. Research in public analysis and management* Vol.12. Oxford (UK): Elsevier Science Ltd., S.179-200
- Damasio, Antonio R.** (1997): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München, Leipzig: List Verlag
- De Corte, Erik/ Verschaffel, Lieven/ Masui, Chris** (2004): The CLIA-model: A framework for designing powerful learning environments for thinking and problem solving. *European Journal of Psychology of Education* XIX(4), S.365-384
- Decke-Cornill, Helene** (2004): "Identities that cannot exist": Gender Studies und Literaturdidaktik. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, S.181-206
- Decke-Cornill, Helene** (2007): Literaturdidaktik in einer ,Pädagogik der Anerkennung': Gender and other Suspects. In: Hallet, Wolfgang/ Nünning, Ansgar (Hrsg.) *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, S.239-258
- Delanoy, Werner** (2004): Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning am Beispiel von Meera Syals Roman *Anita and Me*. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): *Literaturdidaktik im Dialog*. Tübingen: Gunther Narr Verlag, S.147-179
- DeMare, Patrick/ Piper, Robin/ Thompson, Sheila** (1991): *Koinonia. From Hate, through Dialogue, to culture in the Large Group*. London: Karnac Books



- Derman-Sparks, Louise/ Brunson Phillips, Carol** (1997): Teaching/ Learning Anti-Racism. A Developmental Approach. New York: Teachers College Press
- Dewey, John** (1951): Wie wir denken. Die Beziehung des reflexiven Denkens zum Prozess der Erziehung. Morgarten: Verlag Conzett & Huber
- Dignath, Charlotte/ Büttner, Gerhard** (2008): Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. Metacognition Learning 3, S.231-264
- Dweck, Carol S.** (2000): Self Theories. Their Role in Motivation, Personality and Development. Lillington: Taylor & Francis
- Ebeling, Smilla** (2006): De/Konstruktion von Geschlecht und Sexualität. In: Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid (Hrsg.) Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.281-296
- Eckes, Thomas** (2010): Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Geschlecht & Gesellschaft Band 35. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.178-189
- Edelmann, Walter** (1996): Lernpsychologie. Beltz PsychologieVerlagsUnion.
- Evans, Jonathan St. B. T.** (2004): Biases in deductive Reasoning In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.127-144
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Horstkemper, Marianne** (2012): Schule und Genderforschung In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.25-38
- Fehr, Jennifer/ Sassenberg, Kai/ Jonas, Kai J.** (2012): Willful Stereotype Control. The Impact of Internal Motivation to Respond Without Prejudice on the Regulation of Activated Stereotypes. Zeitschrift für Psychologie 220(3), S.180-186
- Ferreira, Maria M./ Trudel, Anthony R.** (2012): The Impact of Problem-Based Learning (PBL) on Student Attitudes Toward Science, Problem-Solving Skills, and Sense of Community in the Classroom. Journal of Classroom Interaction 47(1), S.23-30
- Feyerabend, Paul** (1986): Wider den Methodenzwang. Frankfurt a.M.: Suhrkamp

- Fiedler, Klaus** (2000): Beware of samples! A cognitive-ecological sampling approach to judgement biases. *Psychological Review* 107(4), S.659-676
- Fiedler, Klaus** (2004): Illusary Correlation. In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) *Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory*. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.97-114
- Fiehler, Reinhard** (1990): *Kommunikation und Emotion. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion*. Berlin: De Gruyter
- Finegold, Muriel A./ Holland, Bea Mah/ Lingham, Tony** (2002): Appreciate Inquiry and Public Dialogue: An Approach to Community Change. *Public Organization Review: A Global Journal* 2, S.235-252
- Fisk, John E.** (2004): Conjunction Fallacy. In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) *Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory*. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.23-42
- Fogelin, Robert J./ Duggan, Timothy J.** (1987): Fallacies. *Argumentation* 1, S.255-262
- Forgas, Joseph P.** (2000): Affect and Information Processing Strategies. An Interactive Relationship. In: Forgas, Joseph P. (Hrsg.): *Feeling and thinking. The Role of Affect in Social Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, S.253-280
- Gaier, Ulrich** (1982): Über Lektüre und Interpretation. Zu einem Gedicht von Ernst Jandl. In: Lachmann, Renate (Hrsg.) *Dialogizität*. München: Fink Verlag, S.107-126
- Gieseke, Wiltrud** (2009): *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag GmbH
- Gildemeister, Regine** (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.) *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Geschlecht & Gesellschaft Band 35*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.137-145
- Goffman, Erving** (1986): *Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuch
- Gomolla, Mechthild** (2013): Barrieren auflösen und Teilhabe gestalten: Ein normativer Reflexionsrahmen für eine heterogenitätsbewusste Organisationsentwicklung in (vor)schulischen Bildungseinrichtungen In: Budde, Jürgen (Hrsg.) *Unscharfe Einsätze:*

(Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S.53-80

**Gramelt, Katja** (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften

**Grice, Paul H.** (1975): Logic and Conversation In: Cole, Peter/ Morgan, Jerry L. (Hrsg.) Syntax and Semantics, Vol. 3 New York: Academic Press, S.41-58

**Haas, Renate** (2012): Geschlechterforschung und Englisch-Literaturdidaktik In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.141-154

**Hackett Renner, Catherine** (2004): Validity Effect. In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.201-213

**Hahn, Jetti/ Bitis, Songül/ Wullenkord, Dirk** (2011): Wie Vielfalt Schule machen kann. Handreichungen zur Arbeit mit dem Anti-Bias Ansatz an Grundschulen. Berlin: Fipp e.V.

**Halász, László** (1993): Dem Leser auf der Spur. Literarisches Lesen als Forschen und Entdecken. Braunschweig/Wiesbaden: Vieweg

**Halpern, Diane F.** (1998): Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training, and Metacognitive Monitoring. American Psychologist 53(4), S.449-455

**Halpern, Diane F.** (2003): Thought and knowledge: an introduction to critical thinking. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

**Hannover, Bettina** (2010): Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.27-42

**Harmon-Jones, Eddie/ Harmon-Jones, Cindy** (2007): Cognitive Dissonance Theory After 50 Years of Development. Zeitschrift für Sozialpsychologie 38(1), S.7-16

**Hart, William/ Albarracin, D./ Eagly, AH/ Brechan, I./ Lindberg, MJ/ Merrill, L.** (2009): Feeling Validated Versus Being Correct: Meta-Analysis of Selective Exposure to Information. Psychological Bulletin 135(4), S.555-588

**Hartkemeyer, Johannes F./ Hartkemeyer, Martina/ Dhority, Freeman L.** (2001): Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialoges. Stuttgart: Klett-Cotta

- Hartman, Hope J.** (2001a): Developing Students' Metacognitive Knowledge and Skills. In: Hartman, Hope J. (Hrsg.): Metacognition in Learning and Instruction Theory, Research, Practice. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, S.33-68
- Hartman, Hope J.** (2001b): Teaching Metacognitively. In: Hartman, Hope J. (Hrsg.): Metacognition in Learning and Instruction Theory, Research, Practice. Dodrecht: Kluwer Academic Publishers, S.173-201
- Hirnstein, Marco/ Hausmann, Markus** (2010): Kognitive Geschlechtsunterschiede. In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-86
- Hogan, Kathleen** (1999): Thinking Aloud Together: A Test of an Intervention to Foster Students' Collaborative Scientific Reasoning. Journal of Research in Science Teaching 36(10), S.1085-1109
- Holzkamp, Klaus** (1993): Lernen. subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M.: Campus Verlag
- Hornsey, Matthew J./ Trembath, Mark/ Gunthorpe, Sasha** (2004): You can criticize because you care: identity attachment, constructiveness, and the intergroup sensitivity effect. European Journal of Social Psychology 34, S.499-518
- Hornsey, Matthew J./ Robson, Erin/ Smith, Joanne/ Esposito, Sarah/ Sutton, Robbie M.** (2008): Sugaring the Pill: Assessing Rhetorical Strategies Designed to Minimize Defensive Reactions to Group Criticism. Human Communication Research 34, S.70-98
- Isaacs, William** (1999): Dialogue. The Art Of Thinking Together. A Pioneering Approach to Communicating in Business and in Life. New York: Doubleday
- Isaacs, William** (2002): Creating a shared field of meaning: An action theory of dialogue In: Roberts, Nancy C. (Hrsg.) The transformative Power of Dialogue. Research in public analysis and management Vol.12. Oxford (UK): Elsevier Science Ltd., S.203-241
- Iser, Wolfgang** (1974): Die Appellstruktur der Texte. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz: Universitätsverlag
- Iser, Wolfgang** (1990): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Fink Verlag
- Jauß, Hans Robert** (1982): Zum Problem des dialogischen Verstehens. In: Lachmann, Renate (Hrsg.) Dialogizität. München: Fink Verlag, S.11-24

- Jauß, Hans Robert** (1991): Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch
- Jordan, Kirsten** (2010): Gehirn zwischen Sex und Gender – Frauen und Männer aus neurowissenschaftlicher Perspektive In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.87-104
- Kahnemann, Daniel/ Krueger, Alan B./Schkade, David/ Schwarz, Norbert/ Stone Arthur A.** (2006): Would You Be Happier If You Were Richer? A Focusing Illusion. Science 312, S.1908-1910
- Kantor, David/ Lehr, William** (2003): Inside the Family. Toward a Theory of Family Process. Cambridge: Meredith Winter Press
- Kerr, Norbert L./ Tindale, Scott R.** (2004): Group Performance and Decision Making. Annual Review of Psychology 55, S.623-655
- Kistner, Saskia/ Rakocy, Katrin/ Otto, Barbara/ Dignath-van Ewijk, Charlotte/ Büttner, Gerhard/ Klieme, Eckhard** (2010): Promotion of self-regulated learning in classrooms: investigating frequency, quality, and consequences for student performance. Metacognition Learning 5, S.157-171
- Kloepfer, Rolf** (1982): Grundlagen des „dialogischen Prinzips“ in der Literatur. In: Lachmann, Renate (Hrsg.) Dialogizität. München: Fink Verlag, S.85-106
- Kraak, Bernhard** (1991): Der riskante Weg von der Information zum Wissen. Göttingen: Verlag für Psychologie
- Kollbrunner, Jürg** (1989): Das Buch der humanistischen Psychologie. Eine ausführliche einführende Darstellung und Kritik des Fühlens, Denkens und Handelns in der Humanistischen Psychologie. Eschborn bei Frankfurt a.M.: Verlag Dietmar Klotz
- Kreienbaum, Maria Anna** (2009): Die aktuelle „Jungen-Debatte“ – bildungspolitisch gewendet. In: Budde, Jürgen/ Mammes, Ingelore (Hrsg.) Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.25-34
- Krishnamurti, Jiddu** (1954): The First and Last Freedom. New York: Harper One
- Kuhn, Thomas S.** (1988): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
- Lachmann, Renate** (1982): Dialogizität und poetische Sprache. In: Lachmann, Renate (Hrsg.) Dialogizität. München: Fink Verlag, S.51-62

- Levine, John M./ Resnick, Lauren B./ Higgins, E. Tory** (1993): Social Foundations of Cognition. Annual Review of Psychology 44, S.585-612
- Linder, Stephen H.** (2002): Roots of Dialogue In: Roberts, Nancy C. (2002) (Hrsg.): The transformative Power of Dialogue. Research in public policy analysis and management. Vol. 12. Oxford (UK): Elsevier Science Ltd., S.53-74
- Longino, Helen E.** (1995): Gender, Politics, and the Theoretical Virtues. Synthese 104, S.383-397
- Longino, Helen E.** (2002): The Fate of Knowledge. Princeton: Princeton University Press
- Luckmann, Thomas/ Berger, Peter L.** (2004): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt a. M.: Fischer
- Magno, Carlo** (2010): The role of metacognitive skills in developing critical thinking. Metacognition Learning 5, S.137-156
- Mammes, Ingelore** (2009): Jungenkatastrophe und Alphamädchen? – Diskurse und Fakten zu Einflussfaktoren von Geschlechterdifferenzen in der Schule In: Budde, Jürgen/ Mammes, Ingelore (Hrsg.) Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.35-46
- Maturana, Humberto R.** (1985): Biologie der Sprache: die Epistemologie der Realität. In: Maturana, Humberto R. Erkennen: Die Organisation von Wirklichkeit. Braunschweig/ Wiesbaden: Vieweg & Sohn, S.236-271
- Metz-Göckel, Sigrid** (2012): Genderdimensionen in der Hochschuldidaktik-Forschung. In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.317-330
- Mittelstraß, Jürgen** (Hrsg.) (2004): Enzyklopädie Philosophie und Wissenschaftstheorie. Band 1-4 Stuttgart: Metzler
- Moschner, Barbara** (2010): Pädagogische Psychologie und Geschlechterforschung. In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.175-188
- Mussweiler, Thomas** (2001): Focus of Comparison as a Determinant of Assimilation Versus Contrast in Social Comparison. Personality and Social Psychology Bulletin 27, S.38-47
- Mussweiler, Thomas/ Rüter, Katja/ Epstude, Kai** (2004): The Ups and Downs of Social Comparison: Mechanisms of Assimilation and Contrast. Journal of Personality and

Social Psychology 87(6), S.832-844

- Nestvogel, Renate** (2010): Sozialisationstheorien, Traditionslinien, Debatten und Perspektiven. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht & Gesellschaft 35. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.166-177
- Nünning, Ansgar** (2004): Es geht immer auch anders, oder: Unzeitgemäßes Plädoyer für den Nutzen (und die 'Praxisrelevanz'!) literaturwissenschaftlicher Theorien, Modelle und Methoden für die Literaturdidaktik und den Literaturunterricht. In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Gunther Narr Verlag, S.65-97
- Oberheim, Eric** (2006): Feyerabend's Philosophy. Berlin: De Gruyter
- Oswald, Margit E./Grosjean, Stefan** (2004): Confirmation Bias. In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) Cognitive Illusions. A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.79-96
- Palm, Kerstin** (2012): Grundlagen und Visionen einer genderreflexiven Biologiedidaktik. In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.69-82
- Peat, F. David** (1997): Infinite Potential. The Life and Times of David Bohm. Basic Books
- Peterson, Randall S.** (1999): Can You have too Much of a Good Thing? The Limits of Voice for Improving Satisfaction with Leaders. Personality and Social Psychology Bulletin 25, S.313-324
- Piaget, Jean** (2003): Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Weinheim & Basel: Beltz Verlag
- Pinnow, Marlies** (2010): Gendering Motivation: Geschlechterdifferenz im Wechselspiel von Nature und Nurture. In: Steins, Giesela (Hrsg.) Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.55-68
- Pithers, R. T./ Soden, Rebecca** (2000): Critical thinking in education: a review. Educational Research 42(3), S.237-249
- Prengel, Annedore** (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften

- Pribram, Karl H.** (1991) Brain and Perception. Holonomy and Structure in Figural Processing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Pylkkänen, Paavo, T. I.** (2007): Mind, Matter And The Implicate Order. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag
- Quine, Willard van Orman** (1980): Wort und Gegenstand. Stuttgart: Philipp Reclam
- Reber, Robert** (2004): Availability. In: Pohl, Rüdiger (Hrsg.) A Handbook on Fallacies and Biases in Thinking, Judgement and Memory. Hove and N.Y.: Psychology Press, S.147-163
- Richter, Sigrun** (2012): Didaktik des Deutschunterrichts: Geschlechterforschung und Schriftsprachdidaktik. In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.99-112
- Richter, Tobias/ Schmid, Sebastian** (2010): Epistemological beliefs and epistemic strategies in self regulated learning. Metacognition 5, S.47-65
- Rogers, Carl R.** (1991): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen – Entwickelt im Rahmen des klientenzentrierten Ansatzes. Köln: Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie
- Rohrmann, Tim** (2013): Geschlechtsbewusste Pädagogik – eine Gratwanderung. In: Wagner, Petra (Hrsg.) Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S.93-106
- Rooks, Deborah L./ Maker, June C.** (2009): Inquiry: A Teaching Approach for Gifted Visually Impaired Learners. Gifted Education International 25, S.172-187
- Rosenberg, Marshall B.** (2010): Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens. Gestalten sie ihr Leben, Ihre Beziehung und ihre Welt in Übereinstimmung mit ihren Werten. Paderborn: Junfermann
- Roth, Wolff-Michael/ Tobin, Kenneth** (2001): The Implications of Coteaching/ Cogenerative Dialogue for Teacher Evaluation: Learning from Multiple Perspectives of Everyday Practice. Journal of Personnel Evaluation in Education 15(1), S.7-29
- Rusterholz, Peter** (1999): Formen >textimmanenter Analyse< In: Arnold, Ludwig/ Detering, Heinrich Grundzüge der Literaturwissenschaft. München: DTV
- Samuels, Mark C./ McDonald, John** (2002): Elementary School-Age Children's Capacity to Choose Positive Diagnostic and Negative Diagnostic Tests 73(3), S.857-866



- Sassenberg, Kai/ Moskowitz, Gordon B.** (2005): Don't stereotype, think different! Overcoming automatic stereotype activation by mindset priming. *Journal of Experimental Social Psychology* 41, S.506-514
- Scharmer, C. Otto** (2009): *Theory U. Leading from the future as it emerges. The social Technology of Presencing.* San Francisco: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Schmitz, Sigrid** (2006a): Geschlechtergrenzen. Geschlechtsentwicklung, Intersex und Transsex im Spannungsfeld zwischen biologischer Determination und kultureller Konstruktion. In: Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.33-56
- Schmitz, Sigrid** (2006b): Entweder – Oder? Zum Umgang mit binären Kategorien. In: Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.331-346
- Schmitz, Sigrid/ Ebeling, Smilla** (2006): *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Eine notwendige Verbindung.* In: Ebeling, Smilla/ Schmitz, Sigrid *Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel.* Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.7-32
- Schraw, Gregory** (1998): Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science* 26, S.113-125
- Schraw, Gregory/ Crippen, Kent J./ Hartley, Kendall** (2006): Promoting Self-Regulation in Science Education: Metacognition as Part of a broader Perspective on Learning. *Research in Science Education* 36, S.111-139
- Schröder-Lenzen, Agi** (2012): Geschlechtergerechtigkeit im Anfangsunterricht? In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik.* Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.387-400
- Schulz-Hardt, Stefan/ Frey, Dieter/ Lüthgens, Carsten/ Moscovici, Serge** (2000): Biased Information Search in Group Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology* 78(4), S.655-669
- Schulz von Thun, Friedemann** (2001): *Praxisberatung in Gruppen. Erlebnisaktivierende Methoden mit 20 Fallbeispielen zum Selbsttraining für Trainerinnen und Trainer, Supervisoren und Coachs.* Weinheim, Basel: Beltz Verlag

- Schulz von Thun, Friedemann** (2009): Kommunikation und die Entwicklung sozialer Kompetenz. Eine Quintessenz nach dreißig Jahren als Wissenschaftler, Berater und Trainer. In: Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.11-59
- Schulz von Thun, Friedemann/ Stierlin, Larissa** (2009): Zur Psychologie des guten Zuhörens. In: Schulz von Thun, Friedemann (Hrsg.) Klarkommen mit sich selbst und anderen: Kommunikation und soziale Kompetenz. Reden, Aufsätze, Dialoge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, S.234-253
- Schulz von Thun, Friedemann** (2011): Miteinander reden, Band 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag
- Schwarz, Silke** (2012): Gendergerechtigkeit als Universalkonzept? Kritische und kultursensible Analysen von Gendermainstreaming nach einer Katastrophe. Wiesbaden: Springer
- Senge, Peter M.** (2006): The Fifth Discipline. The Art & Practice of the learning Organization. Doubleday
- Sielert, Uwe/Jaeneke, Katrin/Lamp, Fabian/Selle, Ulrich** (2009): Kompetenztraining >Pädagogik der Vielfalt<. Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung. Weinheim, München: Juventa Verlag
- Simon, Tina** (2003): Rezeptionstheorie. Einführungs- und Arbeitsbuch. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Stasser, Garold/ Stewart, Dennis D./ Wittenbaum, Gwen M.** (1995): Expert Roles and Information Exchange during Discussion: The Importance of Knowing Who Knows What. Journal of Experimental Social Psychology 31, S.244-265
- Stasser, Garold/ Titus, William** (2003): Hidden Profiles: A Brief History. Psychological Inquiry 14(3/4), S.304-313
- Steele, Claude M.** (1988): The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self. In: Leonard Berkowitz (Hrsg.): Advances in Experimental Social Psychology Vol. 21. San Diego: Academic Press, S. 261-302
- Stith, Ian/ Roth, Wolff-Michael** (2008): Students in Action. Cogenerative Dialogues from Secondary to Elementary School. Bold Visions in Educational Research Vol. 23 Rotterdam:

- Strasen, Sven** (2008): Rezeptionstheorien. Literatur-, sprach- und kulturwissenschaftliche Ansätze und kulturelle Modelle. Trier: Wissenschaftlicher Verlag
- Tholen, Toni/ Stachowiak, Kerstin** (2012): Didaktik des Deutschunterrichts: Literaturdidaktik und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/ Wiepcke, Claudia (Hrsg.) Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.99-112
- Tobin, Kenneth** (2006): Learning to Teach in Diverse and Dynamic Classrooms. Pedagogies: An International Journal 1(2), S.123-133
- Tomasello, Michael** (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft
- Trope, Y., Ferguson, M., & Raghunathan, R.** (2001): Mood as a resource in processing self-relevant information. In: Forgas, Joseph P. (Hrsg.) Handbook of affect and social cognition. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S.256-274
- Turner, Marlene E./ Pratkanis, Anthony R.** (1994): Social Identity Maintenance Prescriptions for Preventing Groupthink: Reducing Identity Protection and Enhancing Intellectual Conflict. The International Journal of Conflict Management 5(3), S.254-270
- Verst, Heinz** (2009): Der Dialog – Eine soziale Kunst der Freiheit. Theorie und Praxis einer neuen Lern- und Kommunikationskultur. Norderstedt: GRIN Verlag
- Villa, Paula-Irene** (2010): (De)Konstruktion von Geschlecht: Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate (Hrsg.) Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht & Gesellschaft 35. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.146-157
- Volkman, Laurenz** (2004): Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesarten im Literaturunterricht In: Bredella, Lothar/ Delanoy, Werner/ Surkamp, Carola (Hrsg.): Literaturdidaktik im Dialog. Tübingen: Gunther Narr Verlag, S.99-122
- Von Polenz, Peter** (1988): Deutsche Satzsemantik. Grundbegriffe des Zwischen-den-Zeilen-Lesens. Berlin: De Gruyter
- Wagner, Petra** (2013a): Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept In: Wagner, Petra (Hrsg.) Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S.22-41

- Wagner, Petra** (2013b): Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hrsg.) Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder, S.42-65
- Walton, Douglas N.** (1989): Dialogue Theory for Critical Thinking. *Argumentation* 3, S.169-184
- Watzlawick, Paul/ Beavin, Janet H./ Jackson, Don D.** (1990): Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern/Stuttgart/Toronto: Verlag Hans Huber
- Webb, Noreen M.** (1995): Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups In: Hertz-Lazarowitz, Rachel/ Miller, Norman (Hrsg.) Interaction in cooperative groups. *The theoretical Anatomy of Group Learning* Cambridge: University Press, S.102-119
- Wegge, Jürgen** (2000): Participation in Group Goal Setting: Some Novel Findings and a Comprehensive Model as a New Ending to an Old Story. *Applied Psychology: An International Review* 49(3), S.498-516
- Wegner, Daniel M./ Wheatley, T. P.** (2001). Automaticity in Action. In: Smelser, Neil J./ Baltes, Paul (Hrsg.) *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. London: Pergamon, S.991-993
- Wegner, Daniel M.** (2005): Who is the controller of controlled processes? In: Hassin, Ran R./ Uleman, James S./ Bargh, John E. *The new unconscious*. Oxford: University Press, S.19- 36
- Werth, Lioba/ Mayer, Jennifer** (2008): *Sozialpsychologie*. Berlin Heidelberg: Springer Verlag
- Wetterer, Angelika** (2010): Konstruktion von Geschlecht: Produktionsweisen der Zweigeschlechtlichkeit. In: Becker, Ruth/ Kortendiek, Beate *Handbuch Frauen und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Geschlecht & Gesellschaft* 35. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften, S.126-136
- Wilson, Margaret** (2002): Six views of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review* 9(4), S.625-636
- Windschitl, Mark** (2003): Inquiry Projects in Science Teacher Education: What Can Investigative Experiences Reveal About Teacher Thinking and Eventual Classroom Practice? *Science Teacher Education* 87(1), S.112-143
- Wygotski, L. S.** (1986): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a. M.: Fischer Wissenschaft